

Linguagens, Educação e Sociedade

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE – ISSN -1518-0743, Ano 11, n.15, jul./dez. 2006.

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

Editor:

Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho

Editora Adjunta:

Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima

Capa:

Pollyanna Jericó Pinto Coelho

Diagramação

Dario Mesquita

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 11, n.15, (2006) – Teresina: EDUFPI, 2006 – 128p.

Desde 1996

Semestral (jul./dez. 2006)

ISSN 1518-0743

1. Educação – Periódico

I. Universidade Federal do Piauí

CDD 370.5

CDU 37(05)

Indexada em/ Indexed in:

- IRESIE - (Índice de Revistas en Educación Superior e Investigación Educativa) - Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM.

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

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Linguagens, Educação e Sociedade

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI

ISSN 1518-0743

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE – ISSN -1518-0743 Ano 11, n.15, jul./dez. 2006.

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

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

Reitor: Prof. Dr. Luiz de Sousa Santos Júnior

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação: Profa. Dra. Maria Acelina M. de Carvalho

Centro de Ciências da Educação:

Diretor: Prof. Dr. João Berchmans Carvalho Sobrinho

Vice-Diretor: Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho

Programa de Pós-Graduação em Educação

Coordenadora: Profa. Dra. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

Editor: Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho

Editora Adjunta: Prof. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima

COMITÊ EDITORIAL

Prof. Dr. Ademir Damásio – Universidade do Extremo Sul Catarinense

Prof. Dr. Antonio José Gomes - Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. António Gomes Alves Ferreira – Universidade de Coimbra - Portugal

Prof. Dr. Ademir José Rosso – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profa. Dra. Anna Maria Piussi – Università di Verona – Itália

Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral - Universidade Federal do Piauí

Profa. Dra. Diomar das Graças Motta – Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Manoel Oriosvaldo de Moura – Universidade de São Paulo

Profa. Dra. Maria Cecília Cortez Christiano de Souza – F.E – Universidade de São Paulo

Profa. Dra. Maria do Amparo Borges Ferro – Universidade Federal do Piauí

Profa. Dra. Maria do Carmo Alves do Bomfim – Universidade Federal do Piauí

Profa. Dra. Maria Juraci Maia Cavalcante – Universidade Federal do Ceará

Profa. Dra. Maria Salomilde Ferreira – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Profa. Dra. Marília Pinto de Carvalho – Universidade de São Paulo

Profa. Dra. Mariná Holzmann Ribas – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof. Dr. Paulo Rômulo de Oliveira Frota – Universidade do Extremo Sul Catarinense

Pareceristas *ad hoc* (deste número)

Antonia Edna Brito, Ana Valéria Marques Fortes Lustosa, Germaine Elsou Aguiar, Guiomar de Oliveira Passos, Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, Josânia de Lima Portela, Marlene Araújo de Carvalho e Maria da Glória Carvalho Moura.

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

64.040-730 Teresina – Piauí Fone(86)3237-1234

e-mail: educmest@ufpi.br Web:<<http://www.ufpi.br>>

Versão eletrônica:<http://www.ufpi.br/mesteduc/Revista.htm>

Sumário

■ Editorial	07
--------------------------	----

■ **Artigos**

O Projeto de Qualificação Docente (PQD): uma abordagem para formação do professor em serviço Prof. Dr. Miguel André Berger.....	09
---	----

Opinião de Docentes Acerca da Relação entre Programas Televisivos e Violência Infantil em Ambientes Educacionais Cristiany Gomes Andriola e Wagner Bandeira Andriola.....	18
---	----

A Formação do Professor: um fator significativo na compreensão do fracasso escolar Eliana de Sousa Alencar e Maria Vilani Cosme de Carvalho.....	26
--	----

Saber & Poder no Ensino da Matemática: o discurso dos professores da baixada santista Martha Abrahão Saad Lucchesi e Dráuzio Costa Pires de Campos.....	37
---	----

Uma Leitura Católica do Movimento Escolanovista Evelyn de Almeida Orlando.....	45
--	----

O Processo de Reformulação Textual Maria Vilani Soares.....	57
---	----

A Formação Continuada de Professores: modelos clássico e contemporâneo José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho.....	75
--	----

A Dialética da Subjetividade Versus Objetividade Desvelando o Movimento de se Tornar Professor Terezinha Gomes da Silva e Maria Vilani Cosme de Carvalho.....	93
---	----

Antônia Rosa Dias de Freitas: exemplo de uma professora indisciplinada Maria Alveni Barros Vieira.....	105
--	-----

■ Resumos

Projeto escola ativa: os desafios de ensinar ciências naturais em classes multisseriadas da zona rural de Teresina – PI Marta Maria Azevedo Queiroz.....	116
A prática docente na academia de polícia militar do Piauí: uma abordagem à luz do agir comunicativo José Adersino Alves de Moura.....	117
Trajéto­rias de vidas profissionais: histórias de professores das séries iniciais do ensino fundamental Georgina Quaresma Lustosa	118
A construção do processo de torna-se professor: um estudo focalizando o administrador Maria Teresa de Jesús Andrade Portela	119
Desvelando a prática pedagógica de professores de língua portuguesa do CEFET-PI: análise de dilemas emergentes Dinalva C. M. Santos.....	220
A prática pedagógica das professoras do curso de enfermagem: revisitando a construção dos saberes docentes Maria Zélia de Araújo Madeira	221
As práticas de formação de professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental: um estudo da formação do magistério leigo em Oeiras (PI)-1970 a 2004 Baltazar Campos Cortez	222
Instruções para o envio de trabalhos.....	123
Endereços dos autores dos trabalhos constantes neste número	125
Permuta	126
Assinatura	127

Editorial

É com satisfação e com esperanças renovadas que encerramos o ano de 2006, trazendo à comunidade acadêmica a Edição nº 15 da Revista “Linguagem, Educação e Sociedade”, do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE, da Universidade Federal do Piauí.

Esta edição centra-se na temática Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, reiterando o propósito deste periódico de prosseguir com suas publicações temáticas, aspecto que tem se mostrado positivo e facilitador na organização e definição de cada novo número publicado.

Nesta direção, o número 15 de nossa revista contém um conjunto de 09 artigos que versam sobre: Formação Continuada; Saberes Docentes; Movimento de Formar Professores; e Práticas Pedagógicas, e mais Resumos de Dissertações de autoria de Mestrandos vinculados ao nosso Programa de Pós-Graduação.

Informamos, por oportuno, que a revista, neste momento, conta com uma Edição Eletrônica, portanto, um marco da ampliação de nossos serviços prestados à comunidade acadêmica.

Esperamos que todos possam usufruir este número de nossa revista, visto que entendemos este gesto como o incentivo maior ao trabalho que vimos desenvolvendo neste entorno. Apresentamos, pois, aos leitores nossos agradecimentos, estendendo-os, de forma especial aos colaboradores responsáveis pelos diversos trabalhos que ora apresentamos.

Para todos uma boa leitura

Comitê Editorial

O PROJETO DE QUALIFICAÇÃO DOCENTE (PQD): UMA ABORDAGEM PARA FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM SERVIÇO*

Miguel André Berger¹

Resumo

O presente artigo analisa o Projeto de Qualificação Docente (PQD), um dos projetos desenvolvidos pela Universidade Federal de Sergipe em parceria com a Secretaria de Estado de Educação, visando à qualificação de professores militantes em escolas públicas no interior do Estado. Os alunos egressos do Projeto de Qualificação Docente (versão I e II) foram contatados através da aplicação de um questionário. As contribuições teóricas de Selma Pimenta e Maurice Tardif embasaram esse estudo. Os egressos amostrados avaliaram positivamente o projeto por proporcionar formação em nível superior, valorizando os saberes experienciais e os momentos de reflexão e redimensionamento do trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Formação do professor. Ensino superior. Construção de saberes.

Abstract

This present article analyses the Teaching Qualification Project (PQD), one of the projects developed by the Federal University of Sergipe and the partnership with the State Education Secretary, aiming the teaching qualification in public schools in land of the state. Those students from the Project mentioned above (version I and II) were contacted through the application of a questionnaire. The bibliography by Selma Pimenta and Maurice Tardif conducted our analyses. The ex students shown according to the tables about its project in order to propose the superior formation through experiency, knowledge and the reflection moments and new directions of the pedagogical work.

Keywords: Teacher formation. Superior teaching. Knowledge.

Introdução

O avanço do conhecimento nas diversas áreas do saber, a crescente demanda nos diversos níveis de ensino vem exigindo qualificação e capacitação constante dos profissionais atuantes no campo do magistério a fim de atender essas exigências sociais.

A Universidade Federal de Sergipe resultante da aglutinação das Faculdades de Filosofia, de Direito e de Medicina surge em 1968, sendo que durante esses anos de existência, poucos cursos foram ofertados no in-

terior do Estado. Entre as ações realizadas destacam-se as resultantes do convênio firmado entre a UFS e a Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEED) para capacitação de 160 docentes em Cursos de Licenciatura Curta nas áreas de Ciências, Comunicação e Expressão e Estudos Sociais, nos anos de 1982 a 1984. Enquanto que, em outras unidades da Federação, como Bahia, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, verificou-se um processo de interiorização do ensino superior, com a instalação de unidades de ensino nas principais regiões, o mes-

* Artigo recebido em: setembro de 2006.

* Aceito em: novembro de 2006.

¹ Doutor em Educação. Docente do Departamento de Educação e Núcleo de Pós-Graduação em Educação da UFS

mo não aconteceu em Sergipe.

A proporção geográfica do Estado e a pequena distância da capital até os municípios que fazem limítrofe com as fronteiras foram justificativas para explicar a não expansão do ensino superior para o interior. Atrelado a essa situação está o desinteresse dos políticos em lutar pela expansão do ensino superior para manter seus privilégios e deter o poder.

A Lei 9394/96, que estabelece as diretrizes norteadoras do sistema educacional brasileiro, preocupa-se com as questões da inclusão, da democratização e melhoria do ensino e a formação continuada do professor, além de definir como competência das unidades federadas o ensino médio.

A SEED lançou o Projeto SOMEM, em 1990, como uma medida paliativa para atender essa clientela. Esse projeto, utilizando-se da metodologia modular, expandiu-se durante o período de 1994 a 2000, favorecendo a continuidade de estudo a nível médio a muitos jovens residentes nos municípios interioranos (SILVA, 2004).

Visando a qualificação de profissionais para favorecer a democratização do ensino médio e a melhoria do ensino público, surge o Projeto de Qualificação Docente (PQD). Houve duas etapas desse Projeto PQD I e PQD II, sendo que as atividades vêm sendo desenvolvidas em cinco pólos regionais instalados nos municípios de Lagarto, Estância, Propriá, Itabaiana e Nossa Senhora da Glória.

Na primeira etapa (PQD I) foram ofertados os cursos de Licenciatura em Letras/Português, Ciências Biológicas, Matemática e Química. O PQD II envolveu a oferta dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, História, Geografia, Educação Física e Letras Português-Inglês.

Implantação do Projeto de Qualificação Docente

Em 30 de outubro de 1991, o Secretário de Estado da Educação e Cultura, João Go-

mes Cardoso Barreto, enviou o ofício nº 633/91 ao Magnífico Reitor, expondo à UFS, a necessidade de oferta de cursos de licenciatura, como forma de qualificar os professores atuantes no interior do Estado, que apenas com o 2º grau estavam atuando nas séries iniciais e finais do 1º grau até no 2º grau. Essa solicitação foi endossada com ofícios expedidos pelos prefeitos de Propriá e Carmópolis, narrando a situação educacional e a necessidade de qualificação do quadro docente.

O Sindicato dos Trabalhadores da Educação do Ensino de 1º e 2º Graus também teve uma participação muito grande em termos da aprovação deste projeto. No ofício 181/94, de 10 de maio de 1994, dirigido ao Magnífico Reitor, a Presidência desse sindicato expunha a formação restrita de grande parte dos professores atuantes nas redes municipal e estadual a nível de 2º grau e a dificuldade de atenderem as necessidades e desafios do processo de alfabetização dos diversos segmentos da classe trabalhadora. Também ressaltava o desgaste físico, emocional e financeiro de muitos professores residentes no interior do Estado que se deslocam diariamente para seu aperfeiçoamento profissional na capital. Diante dessa situação vem sensibilizar os dirigentes da UFS para, em parceria com a SEED, analisar a possibilidade de oferta de cursos visando à formação de recursos humanos.

As negociações com o Secretário de Estado da Educação e do Desporto e Lazer passaram por um período de paralisação, sendo retomadas em abril de 1996. Através do ofício nº 213/96, endereçado ao Magnífico Reitor, o Secretário expõe o déficit de atendimento em torno de 89% da população escolarizável em termos do segundo grau e a pretensão de estender o ensino médio a todos os municípios do Estado de Sergipe. Defende a necessidade de uma parceria tripartite com SEED, UFS e Prefeituras dos

municípios. Resultante destes acordos foi planejado e implantado o Projeto de Qualificação Docente que se norteia pelos seguintes aspectos:

- As aulas são concentradas em dois dias da semana (sexta-feira e sábado ou quinta-feira e sábado), a fim de não afastar o professor da sala de aula, possibilitando assim sua capacitação. A permanência do professor em sala de aula visa favorecer a articulação entre teoria e prática, bem como constitui uma forma do Estado não incorrer em maiores gastos, liberando totalmente o professor de suas atividades, estando consoante com as reformas governamentais calcadas no ideário neoliberal (CASTRO, 2004).
- Ênfase no uso de uma metodologia que articule a teoria às experiências profissionais do professor, ensejando uma reflexão e melhoria de sua prática.
- Atividades de reforço são dispensadas aos professorandos com desempenho abaixo da média, a fim de minimizar os casos de reprovação. Os alunos que são reprovados nas disciplinas são excluídos do Projeto e têm poucas chances de continuar os estudos na UFS.

Dois anos após a conclusão do PQD I e II, foi realizado esse estudo de acompanhamento dos egressos dos cursos desenvolvidos no Pólo de Própria, abrangendo uma amostra desses. Esse estudo foi efetivado com o intuito de verificar a efetividade do projeto e de colher sugestões dos profissionais visando a implementação do projeto na sua terceira versão.

Os seguintes objetivos nortearam a realização desse estudo: 1) Verificar o destino profissional dos egressos do Projeto de Qualificação Profissional a fim de constatar sua funcionalidade; 2) Detectar a avaliação que o egresso tem da formação recebida no Pro-

jecto e as sugestões que dá para melhoria do Projeto; 3) Identificar as contribuições que o Projeto de Qualificação Docente possibilitou aos profissionais do magistério.

Perfil do Aluno

Esse estudo envolveu 25 alunos egressos do PQD I e 61 do PQD II, totalizando uma amostra de 86 alunos. A grande proporção de alunos (76%) é casada, sendo que uma minoria (13%) é solteira, havendo uma distribuição equitativa entre os egressos do PQD I e II. Trata-se de uma clientela que possui larga experiência de vida, concentrando-se nas faixas etárias de 36 a 40 anos e de 41 a 45 anos, havendo uma predominância do elemento feminino em relação ao masculino.

Em relação à vida profissional, a grande proporção atua na rede estadual (47,70%), ou assume compromissos docentes em mais de uma rede de ensino: estadual e municipal (20,90%) ou estadual e particular (4,70%).

Ao ingressar no Projeto de Qualificação Docente, a função desempenhada por grande parte dos professorandos se prendia à docência nas quatro séries finais do ensino fundamental (67,40%), apesar de 18,60% atuar como professor polivalente, ou seja, nas quatro séries iniciais do ensino fundamental. Pequena proporção dos docentes atuava na educação infantil ou no ensino médio, respectivamente, 4,70% e 3,5%.

Esses profissionais provêm de famílias com baixo grau de escolaridade, devido às dificuldades que os pais tiveram para dispor de escolas nas imediações de sua casa ou terem de trabalhar para ajudar a família.

As ocupações exercidas por grande parte dos pais são aquelas que exigem pouca qualificação, como lavrador, pedreiro, comerciante; o elemento materno se ocupa mais das ocupações restritas ao ambiente doméstico.

Opiniões sobre o Projeto de Qualificação Docente

Os professorandos tiveram informações sobre o Projeto através de diversas fontes, destacando o papel dos profissionais atuantes nos órgãos centrais (SEED) ou Regionais de Educação (32,60%), em unidades escolares (26,70%) bem como através dos meios de comunicação. Houve uma ampla divulgação do Projeto, em suas duas versões, a fim de envolver os docentes atuantes nos municípios interioranos, onde são restritas as oportunidades de formação e baixo o percentual de professores com formação superior.

O desejo de aperfeiçoamento na área (46,50%) e a qualidade do curso e da instituição (22,10%) foram os motivos mais destacados pelos alunos que procuraram os vários cursos ministrados no PQD I e PQD II, em termos de primeira opção.

O desejo de aperfeiçoamento na área (20,90%), o cumprimento da exigência legal de ser portador de diploma de curso superior (16,30%) e a melhoria na forma de trabalho (16,30%) também foram motivos que tiveram maior frequência em termos da segunda opção. Outros motivos foram citados com menor frequência, como a obtenção de melhores oportunidades de trabalho ao portador de diploma de nível de formação superior, possibilidade de aumento salarial, oportunidade de capacitação dada pelo governo e possibilidade de articular curso e trabalho.

Os egressos também ressaltaram a relação forte entre o curso e a atividade profissional desenvolvida. Essa relação foi mais forte nos cursos de Português (72,70%) e Biologia (71,40%), integrantes do PQD I, e nos de Geografia (90%), História (76,90%) e Educação Física (77,80%), integrantes do PQD II. Nos outros cursos houve essa relação sendo que os alunos a consideraram "parcial", alegando não estar atuando na referida área de conhecimento e/ou a pouca relação

dos conteúdos com os do ensino fundamental, seu campo de atuação.

A relação entre os conteúdos discutidos em sala e a atuação profissional foi outro aspecto questionado. Essa relação foi alta nos diversos cursos do PQD I (76%) e do PQD II (78,70%), com exceção dos de Pedagogia e Letras Português/Inglês.

Os alunos que responderam afirmativamente alegaram como justificativa:

- Ensino qualitativo e prático, além do excelente nível dos professores que favoreciam nossa aprendizagem e relação com o trabalho. (Letras Português, PQD I, aluna 8).

- O curso melhorou minha capacidade de expressão e a compreensão de certos conteúdos nos quais tinha dificuldades. (Letras Português, PQD II, aluna 1).

- Estou aprendendo a desenvolver um ensino, envolvendo mais o aluno, através do desenvolvimento de projetos junto à comunidade escolar, pesquisas, excursões didáticas. (Biologia, PQD I, aluno 5).

- Aprendi novas metodologias para o ensino de Geografia e conteúdos mais aprofundados, destacando o papel do homem. (Geografia, PQD II, aluna 4).

Os alunos que se posicionaram na categoria "em parte" alegam:

- Dificuldade de aplicar os conteúdos voltados para o ensino médio no ensino fundamental. (Matemática, PQD I, aluno 5).

- Dificuldade de compreensão dos conteúdos devido às carências e deficiências no ensino fundamental e médio. (Letras Português/Inglês, PQD II, aluno 4).

Outro ponto destacado pelos egressos relaciona-se às oportunidades que tiveram para discussão das atividades e dificuldades enfrentadas no cotidiano da sala de aula durante a concretização das disciplinas, tanto no PQD I (68%) como na segunda versão do projeto (77%).

Essas oportunidades foram maiores nos cursos de Biologia, Matemática, História, Letras/Português, Pedagogia e Letras Português/Inglês, em contraposição aos cursos de Português, Educação Física e Geografia, na opinião de uma proporção reduzida de egressos do PQD I e II, respectivamente 28% 19%.

Com base nestas informações verifica-se que os cursos favoreceram a formação e atuação dos professores em relação ao domínio aprofundado dos saberes curriculares e pedagógicos.

Os egressos também foram questionados sobre os aspectos facilitadores e interferentes em seu desempenho durante o curso. No primeiro caso destacam a oportunidade de freqüentar uma universidade pública (31,40%), concentrando as atividades nos finais de semana, favorecendo assim conciliar estudo e trabalho (30,20%), o clima de abertura e bom relacionamento entre os professores (24,40%) e a aquisição de novas amizades (23,20%)

Os professores entrevistados voltaram a reafirmar a importância dos momentos de discussão e troca de experiências onde puderam confrontar os saberes pedagógicos e curriculares com os saberes experienciais, tendo mais condições de refletir e analisar sua forma de atuação e ressignificar sua prática. Isto corrobora as colocações de PIMENTA (1999, p. 19) de que tais situações favore-

cem a (re) construção por parte do professor do significado atribuído à atividade desenvolvida no cotidiano a partir de seus valores, “de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de seus valores... do sentido que tem em sua vida o ser professor”.

A possibilidade de troca dos saberes provenientes da experiência na profissão, dos saberes construídos para enfrentar os desafios da profissão (TARDIF, 2001) entre os colegas foi outro aspecto destacado. Os professores sentiram-se valorizados, corroborando as colocações de PIMENTA (1995) de que “os professores, muitas vezes podem reinventar os saberes pedagógicos a partir de sua prática social de ensino”, ou seja, constroem saberes durante o fazer pedagógico.

A abertura para trazer a experiência cotidiano dos professores para reflexão e discussão nos cursos de formação é uma estratégia para minimizar a distância entre o desenvolvimento do currículo formal com conteúdos e atividades de estágio distanciados da realidade das escolas, ensejando “uma perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco tem contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente” (p.16), de acordo com pesquisas realizadas por Pimenta (1994) e Leite (1995).

Entre os aspectos interferentes no andamento do curso, os egressos ressaltaram a perda do curso em caso de reprovação (40,70%) e a infra-estrutura deficiente do pólo (34,90%). Mesmo tendo oportunidade de fazer as atividades compensatórias, previstas na Resolução no. 32/02/CONSU/UFS, que reza que o aluno não obtendo, em cada nota conferida na disciplina, o mínimo de cinco, será submetido a um Programa Especial de Atividades de Reforço de Aprendizagem, tal aspecto foi muito preocupante para os alunos.

As condições estruturais e materiais do Pólo, instalado na Diretoria Regional de Edu-

cação, também foram alvo de críticas. Além do Pólo não dispor de biblioteca com acervo variado e laboratórios (os alunos tinham de se deslocar para o campus da UFS, em São Cristóvão, para cursar disciplinas que requeriam o uso desse ambiente), havia os problemas referentes a transporte, o cansaço resultante das atividades semanais e a concentração das aulas nos finais de semana, aspectos identificados por uma minoria de alunos (15%).

Contribuições do PQD para o professor cursista

O egresso do PQD I e II também foi solicitado a expressar as vantagens e contribuições advindas de sua participação no Projeto.

Inicialmente foi realizado um contraponto entre as atividades profissionais exercidas ao ingressarem no Projeto e no momento atual para constatação da ocorrência ou não de mudanças na vida do professor. Detendo-se no tipo de mudança, pode-se verificar que o Projeto de Qualificação Docente vem atingindo seu objetivo no tocante à formação de professores para atuação no ensino médio, pois 60,40 % dos egressos atuantes no ensino fundamental foram designados para aquele nível de ensino. Entre esses egressos, 20,70% estão atuando na área em que foram formados, assumindo atividades nas quatro séries finais do ensino fundamental (5^a a 8^a séries) e nas séries do ensino médio; 24,10% atuam na área específica de sua formação no ensino médio. Em contraposição, 55,20% dos egressos estão atuando no ensino médio, assumindo atividades docentes tanto na área de formação como em outra.

Outra proporção de egressos (20,80%) declarou obter mudança funcional no mesmo nível de ensino, passando das séries iniciais para atuar nas finais do ensino fundamental, quando o currículo é organizado em termos de disciplinas, exigindo profissional

com formação específica na área.

Alguns egressos também vêm exercendo a função de coordenador pedagógico quer no espaço escolar (10,40%), quer a nível de Diretoria Regional (2,10%), ou então, o cargo de direção em unidades escolares (4,20%).

Outras vantagens também foram destacadas pelos egressos, advindas da conclusão do curso de licenciatura ofertado pelo Projeto de Qualificação Docente, como a aquisição e/ou ampliação dos saberes curriculares e específicos da área de conhecimento, segundo TARDIF (2002). Esse ganho foi mais destacado entre os concludentes dos cursos de Biologia, Matemática, Educação Física e Letras Português/Inglês.

Outra vantagem destacada pelos egressos dos vários cursos foi à ampliação da bagagem dos saberes pedagógicos (18,60%), quando vivenciaram e assimilaram metodologias inovativas para nortear o trabalho em sua área de atuação. Os egressos destacaram o conhecimento e a vivência de estratégias que estimulavam a participação do aluno, ao invés da simples aula expositiva.

Além dessas vantagens, uma proporção de egressos (11,60%) destacou o aumento em seus rendimentos e a atuação na área e/ou matéria de preferência (9,30%).

Os egressos também avaliaram a contribuição do Projeto de Qualificação Docente para sua vida pessoal como profissional. A grande proporção de egressos avaliou o curso como "ótimo" tanto em relação à contribuição para sua elevação pessoal (52,30%) como profissional (55,80%). Entre as justificativas arroladas em relação ao primeiro aspecto têm-se:

- Promove nas pessoas um respeito maior e sente auto-realizada. (Curso Letras / Inglês, PQD II, aluna 2).

- Favoreceu meu aprendizado através da troca de experiências, tendo maior desenvoltura, capacidade de organizar minhas idéias, além de ampliar minhas amizades. (Curso Letras / Português, PQD I, aluna 1).

Quanto à contribuição para a vida profissional, os egressos destacaram:

- Proporcionou novos conhecimentos e novas oportunidades de trabalho. (Curso de Letras / Português, PQD I, aluna 1).

- A visão do mundo das letras possibilitou uma atuação mais crítica e despertou o compromisso como educador de favorecer o ensino público. (Curso de Letras / Português, PQD I, aluno 5).

- Domínio maior dos conteúdos matemáticos e de metodologias diferentes para auxiliar a aprendizagem do aluno. (Curso de Matemática, PQD, aluna 7).

Proporções semelhantes de egressos analisaram a contribuição como "boa" para sua vida pessoal como profissional, alegando:

- Mais competência e segurança em resolver problemas pessoais como em atuar em sala de aula. (Curso de Educação Física, PQD II, aluna 3).

- Mudou a minha atitude profissional e passei a ter uma relação mais aberta com os meus colegas de trabalho. (Curso de Pedagogia, PQD II, aluna 5).

O egresso também fez uma avaliação

das oportunidades advindas quando da conclusão do curso, atribuindo nota na escala de 1 (pouco) a 10 (muito importante) a vários aspectos listados.

Calculando a média dos pontos atribuídos pelos egressos nos aspectos em que o Projeto, na sua versão I e II mais beneficiou na sua formação foram: o ensejo a uma visão crítica e reflexiva da educação e do contexto social ($X = 9,28$ e $X = 9,07$), o aprimoramento das capacidades de expressão e organização das idéias ($X = 7,72$ e $X = 8,42$), melhor atuação profissional ($X = 9,16$ e $X = 9,05$), o interesse no aprimoramento pessoal e profissional ($X = 7,12$ e $X = 9,27$) e mais abertura para o diálogo e compreensão do ser humano ($X = 7,50$ e $X = 9,27$).

Através destas colocações pode-se verificar que o Projeto de Qualificação Docente não só ensejou o processo de (re) construção do conhecimento por parte do professor, mas contemplou várias dimensões no processo de formação. Favoreceu segundo Nascimento (1997) a formação de um professor criativo, um professor que sabe fazer ligação entre o mundo exterior e o que se passa no interior da sala de aula, para desenvolver o trabalho pedagógico de forma mais contextualizada e efetiva. Enfim, formou um profissional mais entusiasmado, competente e comprometido como pessoa e como profissional, despertando seu interesse na busca do crescimento profissional, já que os conteúdos escolares estão sujeitos a um ritmo acelerado de transformações diante da produção científica crescente, a contínua inovação tecnológica e as mudanças sociais e culturais.

Os egressos também salientaram o surgimento e o fortalecimento de novas amizades, um aspecto que ficou em uma posição intermediária entre esses dois grupos de aspectos, favorecendo assim a formação humana do professor. Essa rede de relações com outros colegas, com outras escolas poderá ensejar situações de formação continuada e

mais condições de articulação na luta por melhores condições de trabalho.

Sugestões para melhoria do PQD

Com base em suas vivências no curso e atuação no mundo do trabalho, os egressos foram solicitados a expressar sugestões visando à implementação do Projeto e a atuação da UFS.

Para melhoria do Projeto de Qualificação Docente, os egressos sugeriram: a necessidade de se repensar a questão da reprovação do aluno, garantindo a continuidade do curso na UFS; a ampliação do acervo bibliográfico de cada Pólo a fim de favorecer as atividades de pesquisa por parte dos professores-alunos; o desenvolvimento de um trabalho de acompanhamento e orientação mais sistemático ao professor, por parte da coordenação do Pólo, a fim de favorecer a articulação teoria x prática e a melhoria do ensino.

Para melhoria do trabalho da UFS sugerem: maior diálogo junto com o Governo do Estado para melhoria das condições de in-

fra-estrutura do Pólo; a oferta de cursos de especialização para aprimoramento do processo de formação continuada, e, a oferta de cursos em áreas mais carentes de recursos humanos (Matemática, Física, Química, Inglês, Português).

Considerações finais

O Projeto de Qualificação Docente foi muito valorizado pelos professores atuantes nas redes estadual e municipal de ensino dos municípios interioranos do Estado de Sergipe por proporcionar oportunidade de formação continuada, ensejando a (re) construção do conhecimento e a ampliação de suas vivências através da troca de experiências. Os alunos valorizaram esse esforço da UFS em ampliar seu campo de ação, utilizando de uma metodologia que ensejou momentos de reflexão e valorização do saber docente.

Os resultados alcançados com essa experiência proporcionaram subsídios valiosos para a UFS desencadear o processo de interiorização do ensino superior.

Referências

BERGER, M. A. et al. **A fala do ex-aluno como uma contribuição para avaliação do currículo**. Aracaju, 2002. Relatório de Pesquisa financiado pela FAPES/FUNDAP.

CASTRO, A. M.D. A. Avaliação de um programa de formação de professores à luz da reforma educacional da década de 1990. In: **Anais do XVI EPENN**. São Cristóvão, SE: EUFS, 2003.

HURTADO, S. G.; NAVIA, C. N. Avaliação dos estudantes universitários. In: SOUZA, E.C. B. de. **Acompanhamento e avaliação de alunos**. V. 4. Curso de Especialização em Avaliação à Distância. UnB, Universidade de Brasília. Brasília, 1997.

MARSH, H. J.; OVERALL, J. V. Long-Term stability of student's evaluation: a note on Feldman's consistency, & variability among college students in rating their teachers and courses. **Research in Higher Education**, v.10, n.2, p.129-147, 1979.

NASCIMENTO, M. das G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e

problemática. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

PIMENTA, Selma G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 1999.

SILVA, R. C. **O Projeto SOMEM como alternativa de política pública em educação para a expansão do ensino médio em Sergipe: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Educação). São Cristóvão, Programa de Mestrado em Educação da UFS, 2004

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Projeto de Qualificação Docente** (Processo 007189/96-79). São Cristóvão - SE, 1996.

OPINIÃO DE DOCENTES ACERCA DA RELAÇÃO ENTRE PROGRAMAS TELEVISIVOS E VIOLÊNCIA INFANTIL EM AMBIENTES EDUCACIONAIS*

Cristiany Gomes Andriola¹
Wagner Bandeira Andriola²

Resumo

A investigação teve como objetivo central verificar a opinião de professoras do ensino infantil acerca da influência de programas televisivos sobre a violência infantil no ambiente escolar. Para tal foram entrevistadas oito docentes de uma instituição particular de educação da cidade de Fortaleza. Os resultados revelam que os docentes convergem para a aceitação de que há, de fato, relação entre o fenômeno da violência infantil como sendo efeito de alguns tipos de programas televisivos aos quais os infantes são submetidos com maior grau de regularidade.

Palavras-chave: Violência infantil. Educação infantil. Televisão.

Abstract

This investigation had as its central objective the verification of the opinions of primary school teachers concerning the influence of television programs on youth violence in school environments. Eight teachers from a privately run college in Fortaleza were interviewed. The results showed that there was a convergence of opinions among the teachers indicating a relationship between the phenomenon of youth violence and certain television programs that the youths watched with some regularity.

Keywords: Youth violence. Primary education. Television.

Introdução

Conforme assevera Verdú (2000), a televisão é, atualmente, mais um dos diversos meios de comunicação utilizados no mundo. Nesse âmbito, não é exagerado afirmar que se trata do mais poderoso meio moderno de influência sobre as pessoas; trata-se de um veículo de expressão da arte, que tem técnica e linguagem própria, conforme asseveram Clemente Díaz e Vidal Vázquez (1996). Men-

cionando aos meios de comunicação em geral, Rodríguez Neira (2000, p. 140-141) chega a afirmar que:

En ningún otro momento de la historia la presencia de estos medios había sido tan poderosa y tan omnímoda como en la actualidad. Disfrutaban de un poder de convocatoria que impregna todos los aspectos de la vida. Llegan a todas partes y penetran en todos los

* Artigo recebido em: setembro de 2006.

* Aceito em: novembro de 2006.

¹ Pedagoga (Universidade de Fortaleza); Especialista em Gestão da Qualidade Empresarial (UFC/FIEC); Coordenadora de Recursos Humanos (PROVIDER).

² Psicólogo (Universidade Federal da Paraíba); Especialista em Psicometria (Universidade de Brasília); Mestre em Psicologia Social e do Trabalho (Universidade de Brasília); Doutor em Filosofia e Ciências da Educação (Universidad Complutense de Madrid); Professor da Universidade Federal do Ceará (UFC); Coordenador de Análise Institucional e Avaliação (PRPL/UFC); Avaliador Institucional (DEAES/INEP/MEC).

rincones. [...] tienen cada vez más poder de fusión y de provocación.

Devido a seu baixo custo de aquisição, a televisão como objeto de consumo, é um produto que está presente em praticamente todas as moradias brasileiras. Neste contexto, poderíamos dizer que é um “convidado permanente” nas casas. Este acontecimento proporciona uma série de aspectos positivos, dentre os quais destacamos:

- A democratização do acesso da população às notícias;
- A possibilidade de participação de setores marginalizados da sociedade em alguns programas que lutam por seus direitos, etc.;
- A possibilidade das crianças menos favorecidas socialmente terem estímulos que as ajudem no seu desenvolvimento cognitivo.

Não obstante, também é necessário reconhecer os efeitos negativos da televisão. Devemos enfatizar que um dos segmentos mais influenciados pelos programas televisivos é o composto pelas crianças em idade escolar (PALMER; DORR, 1980). Dado o seu nível de desenvolvimento cognitivo e, sobretudo, moral, as crianças formam uma população facilmente influenciável pelos conteúdos dos programas televisivos. Por exemplo, é cada vez mais freqüentes a apresentação de programas com cenas de sexo em horários inadequados; a divulgação de cenas de violência em programas e filmes “familiares” etc. (DÍAZ-AGUADO; MARTÍNEZARIAS; MARTÍN SEOANE, 2004).

Os referidos programas proporcionam, em um grau maior ou menor, novas aprendizagens. O problema está no fato de que as novas aprendizagens podem ter a característica de serem aceitáveis ou inaceitáveis no contexto social. Assim, estamos entrando num

debate a respeito da qualidade das novas aprendizagens que os programas televisivos proporcionam às crianças em idade escolar.

Os pais de família podem fazer dela um elemento positivo para a recreação e a educação de seus filhos. Não é certo que os pais sejam impotentes diante da avalanche dos conteúdos negativos da televisão. Eles possuem uma capacidade educadora e de mudança muito grande. É questão de senso comum e de analisar bem o que devem ou não ver seus filhos. Como nos recorda Yarce (1993, p. 7), “saber ver televisão é algo que se aprende”. É exatamente neste trabalho de ensinar bem as crianças a verem televisão que estão situados os pais e os professores. Nesse ponto, convém aclarar algumas concepções acerca da idéia de criança.

Concepções de Criança e Infância

A criança sempre esteve presente no mundo, nas diferentes sociedades das mais simples às complexas formas de organização. No entanto, a sua conceituação está articulada ao contexto histórico vivenciado nas relações sociais, estabelecidas pela conjuntura político-econômica presentes em uma dada sociedade. As concepções e papéis atribuídos à criança ao longo da história da humanidade diferenciam-se, pois a criança inicialmente era considerada um ser imperceptível, quase invisível, um adulto em miniatura. Kramer (1995, p. 19) ao discutir a existência da concepção de infância, afirma que:

A idéia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, ela apareceu com a sociedade capitalista, urbano industrial. Na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (de adulto) assim que ultrapassava o período de alta

mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade.

Atualmente, a criança é apresentada como o sujeito de direitos, um cidadão a partir de uma concepção construída através de muito estudo e discussões fomentadas pelo posicionamento político de garantia dos direitos da criança. Essa demanda social é impulsionada também pela luta do movimento de mulheres por creches, pelo interesse de especialistas em ressignificar o atendimento à criança, oferecendo embasamento teórico consistente para a construção de uma política pública que, na prática, garanta a efetivação dos direitos da criança.

Ao serem questionadas as concepções de criança, existentes em diferentes épocas, paralelamente se questionam também vários aspectos, como exemplo: o atendimento à criança, as instituições que oferecem atendimento, o desenvolvimento infantil e como este se constrói, considerando as diversas abordagens dos diferentes ramos sociais nos quais se destacam a educação, a saúde, a justiça e a assistência. As concepções de infância vêm sendo construídas em meio às contradições existentes na sociedade, caracterizando-se como uma produção histórico-social, ultrapassando interpretações meramente generalistas e limitadas por etapas definidas, a partir de períodos cronológicos.

A ressignificação da infância se deve ao fato de buscar-se um novo olhar sobre a criança que, mesmo sendo um sujeito de pouca idade, mas de direitos, possui especificidades que lhes são peculiares, que as distinguem dos adultos e que na plenitude da riqueza de suas potencialidades está inserida

num contexto histórico que, às vezes, é injusto e excludente, contraditoriamente negando a cidadania não só das crianças, mas da população de modo geral. Não obstante, haveremos de compreender as etapas presentes no desenvolvimento da criança.

Desenvolvimento Psicológico da Criança

Trabalhos de psicólogos, psicopedagogos, sociólogos, médicos e pediatras, enfatizam que uma criança “não é um adulto a escala reduzida, caracterizado por seu estado incompleto e sua imperfeição”. A criança é um organismo em desenvolvimento, relativamente completo e perfeito: um organismo em desenvolvimento que forma, em cada idade, um todo. Para esclarecer o exposto trataremos cada aspecto por separado.

- *Físico*: é um corpo em desenvolvimento rápido, com todas as repercussões que isto trará consigo, pois sabemos como a dimensão fisiológica influi na intelectual, na afetiva e na comportamental. Por outro lado, desenvolvimento rápido significa *fragilidade* (por tanto, precauções constantes). Desenvolvimento é também ritmo de crescimento, etapas, crises, regressões que há de se conhecer e respeitar, para não exigirem-se esforços muito intensos em certas épocas.
- *Afetivo*: a motivação é o estado normal do bebê, dominado por sua afetividade, suas emoções e mais tarde por seus sentimentos. O desenvolvimento afetivo tem também suas leis: de um estado emocional inicial, a criança passaria ao estado das emoções diferenciadas, e das tendências afetivas muito primitivas passaria a sentimentos mais intelectualizados e mais ricos diante da grande influência da *maduração* biológica, da *experiência* que permite a adaptação a situações, e da *imitação* dos comporta-

mentos emocionais dos adultos. Segundo a psicanálise, por outra parte, o desenvolvimento afetivo obedece ao princípio do *prazer* e segue diversas etapas bem definidas.

- *Intelectual*: o conhecimento das modificações das estruturas psíquicas necessita de profundo estudo psicológico. Sem embargo, há que se levar em conta que estas modificações engendram tipos de comportamento que mudam à medida que a criança cresce.

Chegado a esse ponto faz-se mister tentar relacionar como programas televisivos podem gerar novos padrões de comportamentos nos infantes em idade escolar.

Televisão e Aquisição de Novos Comportamentos

Poderíamos dizer que, igual aos produtos farmacêuticos, a televisão tem sua própria composição, seus ingredientes, suas indicações e contra-indicações, seus efeitos secundários e a possibilidade de “intoxicação” (GARCÍA SILBERMAN; RAMOS LIRA, 1998). Há de se evitar que os hábitos da família se submetam à ditadura da televisão. Isto se consegue sempre que os pais ensinam a seus filhos, com seu próprio exemplo e com o devido diálogo, como usar a televisão positivamente, evitando seus efeitos negativos.

Com os adolescentes, jovens e, sobretudo, crianças, o exemplo vale muito. Aos pequenos e grandes, devemos de inculcar que há outras atividades distantes da televisão, que são atrativas e fáceis de empreender (PALMER; DORR, 1980). Por exemplo, às vezes, na hora das refeições pode haver uma comunicação familiar. Não se podem substituir esses momentos pela televisão, pois assim acabar-se-ia anulando o diálogo.

De acordo com Vallejo Nágera (1987, p. 19):

La televisión reemplaza el esfuerzo que tienen que realizar los padres para soportar la carga familiar. Pero en el fondo todos los padres se sienten culpables porque con la televisión están fomentando la falta de contacto directo entre los miembros de la familia.

Há que se enfatizar que os benefícios da televisão, em termos de informação, entretenimento e cultura, são efetivos se os pais souberem canalizá-los, escolhendo os programas e fixando horários, que podem fazer contando com as iniciativas e aportes de seus filhos, de acordo com suas idades (ANDRIOLA; ANDRIOLA, 2003). Para Yarce (1993), o problema não está nos programas emitidos, mas sim na falta de critério ao selecionar a oferta televisiva.

Não existe uma visão única acerca da influência da televisão sobre os comportamentos dos espectadores. Por exemplo, Yarce (1993) destaca que a televisão reflete o que é a sociedade e a sociedade reflete o que ela é. Já Quintana Cabanas (2000) opina que a televisão, mais que uma causa das atitudes e dos valores dos espectadores, é um produto dos mesmos.

Sem embargo, na vida real se põem em prática coisas aprendidas na televisão, tais como, o uso de armas, comportamentos agressivos, delitos sexuais, etc., e levam-se à tela histórias ou acontecimentos violentos que ocorrem na realidade. Observamos, então, que a televisão responde a uns padrões básicos ou idéias mães, aceitas pelo público, que se podem aplicar a quase todos os gêneros de programas (DÍAZ-AGUADO; MARTÍNEZ ARIAS, 2001). Yarce (1993) destaca três classes de idéias mães muito diferentes nos seus conteúdos mas que, igualmente, têm efetiva influencia sobre os comportamentos dos jovens:

- O amor: e com ele a sensualidade, o erotismo, o sexo, a pornografia e todas as manifestações ou conseqüências do amor. Produz nas pessoas sentimentalismo, romantismo, fidelidade e infidelidade, triângulos amorosos, traições, etc. O tipo de programa que encarna melhor este tipo de padrão é o melodrama, telenovela;
- A violência: em todas as suas formas (assassinatos, seqüestros, atos terroristas, massacres, torturas, droga, violações, raptos, abusos e crianças e adolescentes, violência psicológica ou moral, etc.), tanto em programas de ação e aventura, policial ou de terror, infantis e juvenis, dá-se esta constante;
- O “mais além”: tudo o que tem que ver com o sobrenatural, religião, magia, mitologia, feitiçaria, adivinhação, ciência-ficção do “mais além”, personagens com poderes sobrenaturais, etc.

Estas idéias matrizes são apresentadas na televisão através de diversas formas e programas, proporcionando às crianças padrões de comportamento que são facilmente internalizados, aprendidos e explicitados. Decorre, então, perguntamo-nos: estarão as crianças em idade pré-escolar emitindo comportamentos agressivos resultantes dos seus hábitos televisivos?

Método

Tratou-se de estudo ex-post facto, do tipo pesquisa de campo, já que os dados foram coletados in situ, isto é, no ambiente natural (a escola) no qual os professores exercem sua profissão. O procedimento para a coleta de dados deu-se através da aplicação individualizada de um questionário contendo sete perguntas fechadas que abordavam a influência da televisão sobre os comportamentos de aprendizagens da educação infantil.

Amostra

A amostra foi composta por oito professores de uma escola particular da Cidade de Fortaleza, todos do gênero feminino, com idade média de 37 anos e com tempo de atuação no âmbito da educação infantil variando de dois a nove anos, em turmas que tinham em média 21 alunos.

Resultados

Como enfatizado, a indagação inicial abordou a possível relação entre programas televisivos e o fenômeno da violência infantil. Nesse sentido, todos os oito professores expressaram a crença de que, efetivamente, tal associação existe, isto é: a televisão fomenta a violência infantil. Perguntados acerca da suposta diferença entre meninos e meninas, no que diz respeito aos modos ou as maneiras de expressão dos comportamentos agressivos, houve unanimidade nas respostas: todos concordam em que há diferença entre os gêneros. Para explicar tal diferença as professoras destacaram os seguintes fatores:

- Determinantes culturais, que acentuam e as diferenças entre os gêneros através do condicionamento e do reforço dos papéis de homens e mulheres na sociedade moderna (ressaltado por 62,5% das entrevistadas);
- Determinantes biológicos, responsáveis pelas peculiaridades e pelas distinções biológicas, físicas e fisiológicas entre os gêneros (destacado por 12,5% dos respondentes);
- Junção dos determinantes biológicos e culturais, que foram, ambos, enumerados por 25% das professoras.

Sondadas acerca da emissão de comportamentos que refletem imitações de pro-

tagonistas de filmes e/ou desenhos animados, 87,5% atestaram que, efetivamente, os observam no seu dia-a-dia escolar. Destacaram os seguintes comportamentos como sendo as mais características imitações:

- Simulação de lutas e uso de armas, que foi enumerado por 63,6% das entrevistadas;
- Discussões em pequenos grupos cujos membros encarnam personagens infantis, anunciada por 27,3% das professoras;
- Simulação de imunidade ao perigo, enfatizada por 9,1% das respondentes.

As professoras destacaram que os aprendizes costumam brincar na escola com jogos e brinquedos trazidos da própria residência, sendo os mais frequentemente usados:

- Bonecos de super-heróis (enumerado por 45,5% das partícipes);
- Jogos de regras (enfatizado por 36,4% das respondentes);
- Bolas de futebol (conforme destacaram 18,1% das professoras).

Para 75% das professoras, os desenhos e redações refletem os efeitos da violência infantil. Destacaram que os comportamentos refletidos nos desenhos e nas redações são:

- Lutas, anunciada por 50% das professoras;
- Histórias de terror, enumeradas por 25% das respondentes;
- Assaltos, enfatizados por 12,5% das partícipes;
- Morte, anunciada por 12,5% das professoras.

Afortunadamente, as professoras são unânimes em afirmar que os pais podem controlar o livre acesso dos filhos aos programas

televisivos através de:

- Determinação de horários, anunciada por 41,6% das professoras;
- Monitoramento da natureza ou tipo de programa, enfatizado por 41,6% das respondentes;
- Estimulação de atividades alternativas à televisão, enumerada por 16,8% das partícipes.

Há unanimidade quanto ao papel dos professores na educação dos alunos e no incentivo à não-agressão. Para tanto haverá que:

- Buscar o diálogo constante com os alunos, enumerada por 42,6% dos docentes;
- Incentivar o respeito aos outros, citada por 23,1% dos entrevistados;
- Refletir acerca das regras estabelecidas na escola e na sala de aula, enfatizada por 30,7% dos partícipes.

Conclusões

As informações brindadas pelas oito docentes da instituição educacional investigada permitem-nos constatar o que se segue:

- Existem, de fato, comportamentos agressivos ou violentos, típicos dos meninos;
- Alguns programas televisivos contribuem para o incremento desses comportamentos que se verificam no âmbito escolar;
- Os pais podem e devem contribuir para diminuir tais comportamentos através (i) do controle dos programas televisivos inadequados aos infantes, (ii) do diálogo constante com os filhos, (iii) da reflexão coletiva, resultante do diálogo e, por fim, (iv) do bom exemplo;
- Os docentes também podem e devem ensinar valores humanos aos seus aprendizes, de acordo com códigos de

ética e de moral preconizados pelas sociedades modernas (solidariedade, justiça, respeito às minorias, liberdade, responsabilidade, etc.);

- A escola também exerce papel fundamental nesse contexto. Poderá contribuir para a diminuição do fenômeno da violência infantil através do oferecimento de cursos de formação do seu professorado e da organização de currículos que trabalhem alguns dos valores humanos acima mencionados.

Para finalizar, devemos destacar que, atualmente, a violência infantil no contexto educacional é um dos mais graves proble-

mas a afligir educadores e gestores educacionais. Sabemos que a solução não é fácil, tampouco simplória. A sociedade moderna demanda das instituições escolares uma formação que ajude aos seus aprendizes desenvolverem-se plenamente, como pessoas humanas, como cidadãos e como futuros profissionais, tomando como referência valores como os destacados anteriormente. Para tal, as famílias e os pais devem proporcionar orientações, conversas, reflexões e bons exemplos, de modo sistemático e constante. Sendo assim, há um antigo adágio latino que pode ser bem aplicado nesse âmbito: *basis virtutum constantia* (a constância é a base das virtudes).

Referências

ANDRIOLA, W. B.; ANDRIOLA, C. G. La orientación pedagógica y el fenómeno de la violencia infantil en el ámbito educativo español: el caso del Colegio Público San Gregorio. In: W. B. ANDRIOLA; B. C. Mc DONALD (Org.). **Avaliação**. Fiat lux em Educação. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2003. p. 193-209.

CLEMENTE DÍAZ, M., Y VIDAL VÁZQUEZ, M. A. **Violencia y televisión**. Madrid: Noesis, 1996.

DÍAZ-AGUADO, M. J.; MARTÍNEZ ARIAS, R. **La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria**. Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2001.

DÍAZ-AGUADO, M. J.; MARTÍNEZ ARIAS, R.; MARTÍN SEOANE, G. **Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia, volumen uno: La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de valuación**. Madrid: Instituto de la Juventud, 2004.

GARCÍA SILBERMAN, S.; RAMOS LIRA, L. **Medios de comunicación y violencia**. México: Fondo de Cultura Económica, 1998.

PALMER, E. L.; DORR, A. **Children and the faces of television**. Teaching, Violence, Selling. New York: Academic Press, 1980.

QUINTANA CABANAS, J. M. La educación en valores más allá de las instituciones escolares: iniciativas sociales en educación informal. **Ponencias del XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía** (Tomo I), 2000. p. 173-198.

RODRÍGUEZ NEIRA, T. Educación social. Sociedad en cambio y cambio de valoraciones. El desconcierto moral. **Ponencias del XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía** (Tomo I), 2000. p. 137-155.

VALLEJO NÁGERA, A. **Mi hijo ya no juega, solo ve la TV**. ¿Qué puedo hacer? Madrid: Ediciones Temas de Hoy, 1987.

VERDÚ, V. **El planeta americano**. Barcelona: Anagrama, 2000.

YARCE, J. **Televisión y familia**. Madrid: Palabra, 1993.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: UM FATOR SIGNIFICATIVO NA COMPREENSÃO DO FRACASSO ESCOLAR

Eliana de Sousa Alencar¹
Maria Vilani Cosme de Carvalho²

Resumo

O presente artigo tem como objetivo analisar qual tem sido o papel dos cursos de formação de professores na construção e desconstrução do fracasso escolar. Para procedermos a essa análise nos fundamentamos nos trabalhos de alguns teóricos como Charlot (2000), Oliveira (2001), Tardif (2002), Pimenta (2002), Scheibe (2002), Souza (2002), Moreira (2003), Guimarães (2004), Candau (2004), Marchesi e Gil (2004), Bossa (2004), Pimenta (2005), dentre outros e produzimos o texto em três partes. Na primeira, situamos a discussão em torno da questão do fracasso escolar, tendo como referência estudos recentes que mostram a situação de fracasso dos alunos como uma construção social. Na segunda parte, discutimos os modelos de formação inicial e continuada de professores, com base nas idéias dos teóricos que tratam desse tema para mostrar que esses modelos podem mediar ou não a (des)construção do fracasso escolar. Na última parte do texto, tecemos algumas considerações sobre a problemática e apontamos sugestões que podem levar a formação docente a tornar-se um dos caminhos possíveis no enfrentamento da situação de fracasso que muitos alunos se encontram hoje.

Palavras-Chave: Fracasso escolar. Práticas pedagógicas. Formação de professores.

Abstract

The present article has as goal analysing what has been the role of teacher's formation courses for the construction and deconstruction of school failure. In order to proceed into this analysis, we based our work on some theoreticians' productions like Charlot (2000), Oliveira (2001), Tardif (2002), Pimenta (2002), Scheibe (2002), Souza (2002), Moreira (2003), Guimarães (2004), Candau (2004), Marchese e Gil (2004), Bossa (2004), Pimenta (2005) among others and produced a text divided into three parts. In the first one, we located the discussion around the question of school failure having as reference recent studies that show the students' failure situation as a social construction. In the second part, we discussed the models of teacher initial and continued formation, based on theoretician's ideas that deal with this theme, to show that these models can or can't mediate the deconstruction of school failure. In the last part of the text, we made some considerations about the problematic and appointed some suggestions that can help the teacher's formation to become one of the ways for facing failure situations in which many students are nowadays.

Keywords: School failure. Pedagogical practices. Teacher's formation.

Introdução

Ao longo dos anos, temos visto diferentes explicações ou justificativas surgirem para o fracasso dos alunos na escola. Algumas

dessas explicações encontravam e encontram, até hoje, fundamentação na teoria das diferenças individuais, que atribuía as causas do fracasso escolar aos fatores estritamente ligados aos alunos, como suas

* Artigo recebido em: outubro de 2006.

* Aceito em dezembro de 2006.

¹ Mestranda em Educação (UFPI)

² Doutora em Educação (PUC – SP). Professora do Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

(in)capacidades, suas (des)motivações ou sua herança genética. Outras explicações, pelo contrário, encontravam suas justificativas na teoria das desigualdades sociais, que, por sua vez, atribuía as causas do fracasso escolar aos fatores de ordem externa ao aluno como as suas condições sócio-econômicas e culturais (PATTO, 1999).

Essas teorias foram bastante difundidas nos anos 60 e 70 e ainda hoje estão presentes em muitas pesquisas educacionais, servindo sobretudo para continuar atribuindo aos alunos a responsabilidade pelos resultados de sua aprendizagem e de sua não aprendizagem e, ao mesmo tempo, isentando a escola e, conseqüentemente, os professores da responsabilidade na construção do fracasso escolar.

Entretanto, quando entendemos que a aprendizagem é um processo social os sujeitos envolvidos diretamente nesse contexto, sobretudo professores e alunos, passam a ter parcelas de responsabilidades uns com os outros. Essa compreensão se configura mediante pesquisas como as de Patto (1999), Charlot (2000) e Bossa (2004), que apontam para uma nova concepção acerca do fracasso escolar. Segundo esses pesquisadores, o fracasso escolar é uma construção social e precisa ser investigado como tal e não como um problema relacionado ora às condições individuais do aluno, ora às suas condições socioeconômicas e culturais.

Convém notar que as diferentes teorias que explicam a forma como a criança aprende e se desenvolve apóiam-se em diferentes concepções de desenvolvimento humano e de aprendizagem, que, por sua vez, fundamentam a formação do professor e, logo, a sua prática pedagógica. Enquanto a concepção empirista considera o meio como fator determinante na formação da inteligência do indivíduo e, logo, no seu desenvolvimento e aprendizagem, a inatista acredita que o indivíduo ao nascer já vem dotado de aptidões

que o conduzirão por toda vida e serão determinantes de sucesso ou de fracasso. Contrárias a estas duas concepções, surgem as concepções interacionistas, defendendo que os processos de desenvolvimento e aprendizagem são construídos na interação do indivíduo com o meio social, com os outros e consigo mesmo.

Diante destas considerações introdutórias, colocamos em evidência que nos deteremos, tão somente, na análise da concepção sócio-interacionista porque acreditamos que seus pressupostos dão contribuições significativas para a formação do professor, no que se refere à compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, à medida que considera o indivíduo um ser social e histórico e que sua aprendizagem ocorre mediada pelas relações que estabelece com os outros, consigo mesmo e com o meio social. Desse modo, os alunos deixam de ser vistos de forma isolada e as relações interativas com os professores passam a ser peça chave no desenrolar dos processos de ensino e aprendizagem. Além disso, o modo como o professor concebe o aluno (seu desenvolvimento e aprendizagem), bem como os métodos de ensino e as atividades de avaliação serão fundamentais na consolidação dessas relações e na concretização de um processo educativo eficaz.

A conseqüência disso é que se o professor é o elemento chave na consolidação do processo educativo, então sua formação profissional é um fator que precisa ser levado em conta quando se pretende analisar a problemática do fracasso escolar.

Diante de tal constatação, algumas questões carecem, senão de respostas, pelo menos de reflexões que levem a uma compreensão da problemática em foco. Com esse propósito, buscaremos analisar: qual tem sido o papel dos cursos de formação de professores mediante o fenômeno do fracasso escolar? Que tipo de formação habilitaria os

professores a desenvolverem práticas que viabilizem a superação do fracasso escolar?

Na busca de respostas a estas questões, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica, tendo como fundamento os trabalhos de Charlot (2000), Oliveira (2001), Tardif (2002), Pimenta (2002), Scheibe (2002), Souza (2002), Moreira (2003), Guimarães (2004), Candau (2004), Marchesi e Gil (2004), Bossa (2004), Pimenta (2005), dentre outros e como forma de divulgá-la, mesmo que parcialmente, dada que se encontra em processo, produzimos o presente artigo, o qual, estruturalmente, divide-se em três partes. Na primeira, situamos a discussão em torno da questão do fracasso escolar, tendo como referência estudos recentes que mostram a situação de fracasso dos alunos como uma construção social. Na segunda parte, discutimos os modelos de formação inicial e continuada de professores com base nas idéias dos teóricos que tratam desse tema, para mostrar que esses modelos podem mediar ou não a (des)construção do fracasso escolar. Na última parte, tecemos algumas considerações finais sobre a problemática, apontando sugestões que podem contribuir com a formação docente, enquanto um dos caminhos possíveis no enfrentamento da situação de fracasso que muitos alunos se encontram hoje. Essa reflexão se justifica porque acreditamos que o professor tem um papel de mediador no processo de constituição da cidadania do aluno e, também, da superação do fracasso escolar. Para tanto, é imprescindível fortalecer as atividades de produção de saberes e de iniciativas que melhorem a formação, as condições de trabalho e, por conseguinte, a própria prática pedagógica do professor.

Entendendo o fracasso escolar como uma construção social

Na gênese do seu processo de desen-

volvimento a criança aprende por uma necessidade interna, movida pelo desejo de saciar alguma de suas necessidades ou pelo prazer de explorar o mundo que a cerca. Com o início da escolaridade, esta realidade muda, além dos fatores internos, fatores externos também passam a determinar o processo de aprendizagem da criança. Sobre isso Ferreira (1996, p.17) nos explica que:

A criança ao passar ao papel de aluno é confrontada com o currículo formal, com objetivos de aprendizagem prévios, independentes do seu desejo de descoberta ou curiosidade de saber ou da sua história de vida. Desta forma, a relação de aprendizagem deixa de ter um caráter afetivo e familiar, para se tornar, numa relação mais racional, mais distanciada e, obviamente, menos individualizada.

Podemos com isso afirmar que no começo da vida escolar, a criança passa por situações de aprendizagem diferentes daquelas que estava acostumada. O que antes era visto como um processo natural, agora é caracterizado por exigências de um sistema de ensino que possui suas próprias regras e normas. Principia, então, o processo de educação formal, marcado pela entrada da criança na escola e pelas relações que serão estabelecidas ao longo do seu desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e do seu aprendizado.

A psicologia sócio-histórica de Vygotsky, ao fundamentar a concepção sócio-interacionista do desenvolvimento e aprendizagem, defende a idéia de interação entre o sujeito e a realidade social, histórica e cultural e vê a aquisição do conhecimento como um processo construído pelo indivíduo nessa relação que acontece durante toda a sua vida. Esta concepção contraria as explicações empiristas que consideram o meio como determinan-

te na formação da inteligência do indivíduo, assim como as explicações inatistas que consideram o indivíduo desde o seu nascimento, dotado de aptidões que o conduzirão por toda a vida e que, certamente, determinarão seus fracassos e seus sucessos.

Com base nessa concepção, partimos da idéia de que toda criança é capaz de aprender e que o seu desenvolvimento social, afetivo e cognitivo ocorrerá em face da qualidade das interações que esta venha a estabelecer na escola. A criança chega à escola muito curiosa, com um enorme desejo de conhecer as coisas para poder compreendê-las significativamente, o que converge para o pensamento de Matuí (1995, p. 25) entender que "um dos prazeres mais naturais e espontâneos para o ser humano é o de dar significado às coisas e ao universo. O homem faz isso desde que nasce até a sua morte".

No entanto, muitas vezes ao se deparar com a realidade da sala de aula, a criança acaba se sentindo deslocada e às vezes até discriminada, pois apresenta um conjunto de características próprias do seu grupo social (linguagem, valores, hábitos) que normalmente não são aceitos e nem valorizados pela escola. Esse choque cultural provoca no aluno desmotivação e desinteresse levando ao surgimento de resistências que podem culminar no abandono da escola. Isso mostra que quando os processos de ensino e aprendizagem não se mostram satisfatórios, a escola deixa de ser o ambiente mais adequado para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. Esses obstáculos se materializam em um mau desempenho do aluno, que, segundo Abramovay (2003, p. 453), "podem ter como consequência a reprovação, a repetência e em casos extremos, o abandono da escola".

Nas pesquisas em educação, estes problemas são tratados sob a designação geral de "fracasso escolar" e se configuram, notadamente, nas escolas públicas de Ensino Fundamental e nas séries iniciais, como

aponta Patto (1999, p. 21):

É ainda nas séries iniciais que o tráfego escolar fica congestionado, um grande contingente de crianças em idade escolar no país atualmente fora da escola, aí não está não somente porque nunca chegou a ter acesso aos bancos escolares, senão porque deles foi eliminado prematuramente.

Segundo essa autora, a prova disso está no fato de que a grande maioria das crianças fracassa logo no início da sua escolarização, pois, quando não são eliminadas precocemente, são promovidas, por meio do sistema de ciclos e sem desenvolver as habilidades necessárias às séries seguintes, situação que contribui para o mascaramento da reprovação escolar.

Durante muito tempo, especificamente entre as décadas de 60 e 70, o fracasso escolar era analisado ora em termos de diferenças individuais dos alunos, ora em termos de posições sociais (CHARLOT, 2000). Essas idéias têm sido difundidas amplamente para afirmar que a causa do fracasso escolar ou está na origem social do aluno ou nas suas diferenças individuais, e, portanto, não cabe à escola nenhuma responsabilidade com relação a esse problema. Recentemente, pesquisas desenvolvidas em torno dessa problemática, como as de Patto (1999), Mantovanini (1999), Charlot (2000), Mazzotti (2003) e Bessa (2004), têm nos mostrado que questões relacionadas aos fatores socioeconômicos e culturais e às diferenças individuais por si só não definem a situação de não-aprendizagem dos alunos. Essas pesquisas demonstram, sobretudo, que o fracasso escolar é muito mais uma construção social que envolve necessariamente as relações sociais mantidas no interior da escola e que, portanto, estas relações precisam ser investigadas.

Atualmente, as pesquisas que explicam

o fracasso escolar vêm ganhando destaque por meio dos estudos de Bernard Charlot. Tais estudos criticam, notadamente, as teorias de reprodução e da privação sociocultural. Segundo Charlot (2000), para se compreender o problema do fracasso escolar é preciso observar questões relacionadas às mediações entre a origem social e as trajetórias escolares, questões relativas ao sentido de ir à escola e aprender para o aluno, bem como as condições de apropriação deste saber. Para esse autor, não existe fracasso escolar, o que existe são crianças em situação de fracasso, portanto, uma investigação acerca das inter-relações que se estabelecem na escola facilitaria a apreensão dos motivos que levariam os alunos a situações de fracasso escolar. Em outros termos, isso significa conhecer os fenômenos decorrentes de um conjunto de contradições que envolvem pais, alunos e professores num contexto de relações interpessoais.

Charlot (2000) parte da idéia de que o sentido de ir à escola e de aprender, para o aluno, é construído mediante uma cultura e um conjunto de valores e de representações no seio das interações sociais. Por esse motivo, a escola precisa promover uma educação que leve os sujeitos a se relacionarem significativamente com o saber, além de criar condições para o exercício permanente de trocas entre eles, os outros e o meio. Isso significa que todos os conteúdos trabalhados pela escola, assim como todas as situações em que o aluno for levado a interagir com o saber deverão ser consideradas de fundamental importância, pois podem ser determinantes tanto do sucesso como do fracasso desses alunos.

Diante disso, é importante destacarmos a importância que alguns fatores têm no processo de aprendizagem do aluno. Dentre esses fatores podemos ressaltar a falta de significado dos conteúdos escolares que geralmente leva à desmotivação por parte do

aluno, uma vez que os conteúdos estudados na escola não têm nenhuma relação com suas experiências de vida. Outro fator considerado importante e que precisa ser observado são as práticas repressoras e autoritárias. Essas práticas ao serem aplicadas impedem o aluno de refletir acerca das normas e das regras essenciais a uma vida em sociedade, além de não contribuir para uma formação da consciência moral na criança, instaura o medo e a ansiedade, tolhendo a capacidade de expressão, de diálogo e de posicionamento crítico do aluno.

Como fator importante no processo de aprendizagem do aluno podemos ressaltar também os métodos de ensino. Grande parte dos métodos que são utilizados em nossas escolas baseia-se na concepção tradicional de ensino, que tem como foco principal do processo educativo o ensino e não a forma como o aluno constrói o conhecimento (BECKER, 2003). As atividades pedagógicas geralmente valorizam a memorização e não a análise crítica e a reflexão de como se chega a determinados resultados durante a aprendizagem. Nessa concepção não há lugar para trocas, a aprendizagem é conduzida pelo professor e o aluno passivamente responde aos estímulos. Segundo Becker (2003, p.71), "a aprendizagem escolar foi transformada em um grande processo de treinamento pelo qual o aluno é pressionado (disciplina) continuamente a resolver problemas que não são seus e a executar ações que não lhe dizem respeito".

Este autor considera que, dessa forma, a escola produz uma aprendizagem alienante e ineficaz, contribuindo para a manutenção de inúmeros problemas relacionados ao desenvolvimento do aluno na escola, levando-o muitas vezes ao inevitável fracasso. Isso nos induz a perceber que é preciso que a escola seja remontada a favor do aluno e não contra ele. Sobre essa questão Bossa (2004, p. 19) explica que:

No Brasil, a escola torna-se cada vez mais o palco de fracassos e de formação precária, impedindo os jovens de se apossarem da herança cultural, dos conhecimentos acumulados pela humanidade e, conseqüentemente, de compreenderem melhor o mundo que o rodeia [...].

Diante dessa realidade, entendemos que a escola precisa modificar consistentemente o seu panorama educacional tanto no que diz respeito às condições de funcionamento como, e sobretudo, com relação ao que se refere ao professor, e aqui nos remetemos a outro fator que consideramos bastante significativo na construção do fracasso escolar: a formação do professor.

Marchesi e Perez (2004) compreendem que a formação do professor precisaria estar em consonância com a realidade que permeia a sala de aula, não podendo continuar centrada apenas no domínio dos conteúdos científicos e específicos da matéria, mas sobretudo, que seja assentada em saberes que levem os professores ao enfrentamento da prática pedagógica com todos os problemas que contingenciam o cotidiano escolar.

Pensamos que a construção desses saberes dificilmente poderá ser efetivada longe da prática pedagógica, apenas por meio de referenciais teóricos e de estágios que normalmente são realizados no final dos cursos de formação inicial, sem articular teoria e prática. Para uma melhor compreensão acerca dos modelos de formação inicial e continuada de professores, faremos uma breve análise com base nas idéias de alguns teóricos que têm se dedicado ao estudo dessa temática.

A formação de professores mediando a (des)construção do fracasso escolar

Pesquisas recentes como as de Pimenta (2005) e Guimarães (2004) têm demons-

trado que a formação do professor, tanto a inicial como a continuada, da forma como vem sendo desenvolvida, não prepara os professores para atuarem de forma consciente diante das complexas situações da escola e, notadamente, da sala de aula. Um exemplo bastante ilustrativo dessa realidade pode ser encontrado na pesquisa realizada por Sousa (2000) sobre a interação professor-aluno e o fracasso escolar, na qual pôde constatar que grande parte dos problemas enfrentados pelos professores em sala de aula está relacionada à visão que estes têm dos alunos, pois constroem, nos cursos de formação, uma visão “ideal” de aluno bem distante da visão “real” e acabam por não saber como lidar com as situações para as quais não se sentem preparados, dentre elas o fracasso escolar.

Moreira (2003), ao analisar a formação inicial do professor, entende que essa é uma “questão muito complexa”, porque considera que certas instituições não estão preparando o futuro professor para trabalhar nas escolas. Na concepção desse autor, há uma desarticulação entre formação inicial e a natureza das atividades que o professor, como profissional de educação, desempenha nas escolas. O que acontece na realidade é que a formação inicial, que deveria preparar o futuro professor para lidar com situações que comumente são vivenciadas na escola e na sala de aula, na verdade, não cumpre esse papel e, conseqüentemente, não prepara esses futuros profissionais como deveria. Esse distanciamento entre a formação inicial e a realidade profissional vai acarretar ao professor inúmeras conseqüências ao seu trabalho, pois de acordo com Pimenta (2005, p. 08):

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor. Ou que colabore para sua formação. Melhor seria dizer que

colabore para o exercício da sua atividade docente, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas [...].

Para essa autora, formar o professor e colaborar para o exercício da sua atividade docente é o mínimo que se espera dos cursos de formação inicial, no entanto, o que acontece na prática é uma formação descontextualizada, com conteúdos e atividades distanciados da realidade das escolas, que não dão conta de captar as contradições presentes no dia-a-dia dos alunos. O mais grave, ainda, é constatar a presença de estereótipos e preconceitos que permeiam a literatura sobre o fracasso escolar. Geralmente esses estereótipos são relacionados às crianças pobres e são transferidos aos professores nos cursos de formação, servindo para alimentar a idéia de que estes nada podem fazer para mudar a situação de fracasso dessas crianças, visto que esses alunos já nasceram marcados socialmente pelo estigma da diferença (MAZZOTTI, 2003).

Analisando pesquisas recentes sobre formação de professores, Guimarães (2004) pôde constatar que os requisitos profissionais que constituem o ser professor hoje devem ser buscados na prática profissional, desenvolvida nas escolas, estabelecendo-se relações entre os conhecimentos e desafios ai surgidos e a formação. Ou seja, a prática profissional determina os contornos da profissionalização a ser buscada nos cursos de formação inicial e continuada e estes contribuem para a formação de novas práticas.

Conforme explica Tardif (2003), os cursos de formação inicial para o magistério são geralmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento em que os alunos passam certo número de anos a assistir as aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em segui-

da, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para aplicarem esse conhecimento.

Na perspectiva de Tardif (2003), esse modelo aplicacionista de formação de professores, que separa pesquisa, formação e prática apresenta uma série de problemas que vão afetar substancialmente a prática docente. O primeiro problema está relacionado à forma como o professor lida com o conhecimento disciplinar, que passa a ser visto e entendido pelo professor como um conhecimento compartimentalizado, especializado e sem nenhuma relação ente si. Nesse modelo de formação, o professor não consegue articular, conhecer e fazer, pois ambos são processos vistos de forma dissociados. O segundo problema está no fato de que esse modelo de formação ignora as crenças e as representações anteriores a respeito do ensino que os alunos trazem para as salas de aulas. Suas experiências de vida não são levadas em conta e, por conseqüência, a formação para o magistério que recebem tem um impacto pequeno sobre o que pensam e sentem antes de começar a atuarem na prática.

Em relação à formação continuada, o que Scheibe (2002) nos faz observar é que os gestores das políticas educacionais continuam concebendo-a como os tradicionais cursos sazonais de atualização, capacitação, treinamento, aperfeiçoamento e reciclagem em todos os níveis de ensino. No geral, esses cursos são assentados nos princípios do modelo da racionalidade técnica, que se caracteriza pela supervalorização do conhecimento acadêmico distanciado da prática escolar cotidiana, pela reprodução de teorias no processo ensino-aprendizagem, sendo a prática concebida como algo que deriva do conhecimento científico.

Nessa perspectiva de formação considerada clássica, o conhecimento privilegiado é o produzido por universidades e pelas instituições ligadas a elas. O conhecimento que provém da prática pedagógica, constru-

ido de forma crítica e reflexiva, no cotidiano de sala de aula, na vivência com os alunos e no contato com as contingências do trabalho docente, não é valorizado (CANDAU, 2003).

Foi por meio desses modelos de formação inicial e continuada que vimos surgir, no cenário das pesquisas educacionais, novas alternativas de formação que possibilitem aos professores o enfrentamento da prática docente e das situações- problemas que se originam dela. Schön (1983) ao analisar a prática de profissionais e fundamentando-se nas idéias de filósofos como Dewey e outros, propõe uma formação profissional baseada na epistemologia da prática, que, segundo Pimenta (2002, p. 19), significa "a valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato".

Conforme as idéias de Schön (apud PIMENTA, 2002), a prática profissional se torna fonte de conhecimento e a construção desse conhecimento se dá em três momentos interdependentes: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Oliveira (2001, p. 37) esclarece o que significa cada uma dessas etapas quando afirma:

O conhecimento na ação é o saber fazer, um tipo de conhecimento presente em qualquer ação inteligente, fruto da vivência anterior, que pode se consolidar em esquemas semi-automáticos ou em rotinas. Apresenta-se por meio de ações espontâneas e não necessariamente exige um pensamento sistematizado sobre a ação. Existe um outro tipo de conhecimento, a reflexão-na-ação, em que se integram esquemas teóricos e convicções implícitas do profissional. É aquele momento em que pensamos sobre o que dizemos enquanto fazemos. Um terceiro momento é o

de reflexão sobre a reflexão-na-ação, ou a análise realizada pelo profissional sobre as características e os processos de sua própria ação, depois de realizada. O profissional, sem os condicionantes da situação prática, pode analisar, individual ou coletivamente, o diagnóstico que fez e o procedimento que adotou perante determinada situação, avaliando-os e transformando-os.

Mesmo reconhecendo as contribuições que o modelo proposto por Schön trouxe ao campo da formação de professores, especialmente por formar o professor tendo como fundamento a prática pedagógica e o enfrentamento dos problemas que vão surgindo nas salas de aula, Pimenta (2002) aponta seus desdobramentos na área de formação de professores e as principais críticas por meio de diferentes perspectivas teóricas. Dentre essas críticas, chama atenção para o individualismo nas reflexões, a excessiva ênfase nas práticas e, logo, uma desvalorização da teoria, à inviabilidade da investigação nos espaços escolares, bem como à restrita investigação neste contexto, além de considerar que esse modelo vem sendo disseminado sem as reflexões necessárias acerca de sua aplicação no contexto da realidade brasileira.

Mediante essas críticas, Pimenta (2002), fundamentando-se em Nóvoa (1992) e Giroux (1994), propõe como possibilidades de superação desses limites que se avance da perspectiva do "professor reflexivo" ao "intelectual crítico reflexivo" em processo contínuo de formação. De acordo com Pimenta (2005, p. 30):

[...] trata-se de pensar a formação do professor como um projeto único, englobando a inicial e a contínua. Nesse sentido, a formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da re-elaboração constante dos

saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam. Por isso é importante produzir a escola como espaço de trabalho e formação, no que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, proporcionando à constituição de redes de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial.

Fundamentados nas idéias dessa autora, entendemos que é nesse confronto entre o que se aprende na teoria com o que se vivencia e se verifica na prática que o professor constrói os conhecimentos necessários à sua formação profissional. É por meio de um exercício contínuo de reflexões na prática e sobre a prática, que os professores terão uma formação que venha a servir verdadeiramente de mediação para a superação dos inúmeros problemas da educação escolar, dentre eles, o fracasso dos alunos em suas aprendizagens.

Acreditamos, portanto, que a formação do professor, tanto a inicial como a continuada, vista como elemento mediador de desconstrução do fracasso escolar precisa acontecer articulada aos espaços escolares próximos aos alunos e, conseqüentemente, à realidade educacional. Dessa forma, longe de ser um fator que venha a contribuir com o fenômeno do fracasso escolar dos alunos, como é visto hoje, a formação de professores, poderá vir a ser a peça chave na luta por uma educação mais democrática, em que todos os alunos, independente de sua origem sociocultural e econômica e das suas características e capacidades individuais, tenham o mesmo direito de aprender e se desenvolver na escola, livres do estigma do fracasso.

Considerações Finais

Ao escolhermos como ponto de ancoragem a idéia de que a educação é um processo social, professores e alunos são vistos como sujeitos essenciais nesse processo. Entendemos, assim, que a forma como ambos se relacionam tem um forte peso sobre os resultados do processo educativo.

Constatamos, pois, que os professores necessitam de uma formação profissional adequada às reais necessidades que se fazem presentes no cotidiano da escola. As reformas têm de contar com a formação inicial e contínua de professores articuladas aos contextos escolares, ao dia-a-dia da sala de aula. Há a necessidade de garantir, que nesses cursos de formação, os professores sejam preparados para enfrentar com inteligência e criatividade os problemas relacionados ao ensino e à aprendizagem, uma vez que estes problemas se fazem presentes na escola, sob a designação mais freqüente de fracasso escolar.

Sabemos que o fato de termos nas salas de aulas grupos de alunos cada vez mais heterogêneos, pode tornar muito mais difícil a tarefa de ensinar. Para evitar esse fenômeno o professor precisa se esforçar bastante para conseguir desenvolver bem o seu trabalho. Por isso, é fundamental fortalecer sua atividade e impulsionar iniciativas que visem à melhoria de sua formação inicial e continuada, de suas condições de trabalho e, conseqüentemente, de seu desenvolvimento profissional.

Desse modo, a sala de aula, longe de ser um espaço apenas de transmissão de conteúdos, configura-se como um espaço de construção de valores, de idéias, de afetividade e, logo, de subjetividades. Verificamos que é no momento da formação profissional que o professor precisa ser despertado para essa realidade e dessa forma tomar consciência de que o seu papel é muito mais im-

portante do que muitas vezes imagina diante da condução do processo educativo.

Pensamos que uma formação profissional condizente com a realidade escolar seria aquela que levasse o professor a ter amplo domínio das diferentes formas de gestão da sala de aula, bem como de estratégias de ensino que levem os alunos a participarem mais ativamente das aulas e da construção do conhecimento, possibilitando assim a consolidação de suas aprendizagens. Para que isso ocorra, necessário se faz que os professores conheçam melhor seus alunos, com seus respectivos interesses e motivações e passem a compreender o processo educacional como algo que envolve tanto os alunos como os próprios professores, cada um com suas expectativas e emoções.

Não é mais possível compreender o fracasso escolar como um fenômeno isolado, que afeta muitos dos nossos alunos na escola porque estes não possuem habilidades para "acompanhar" o ensino proposto pela escola. Verificamos que, na verdade, a escola não oferece a muito de seus alunos condições de aproveitamento do seu capital cultural, porque esta não possui condições materiais de funcionamento ou porque as rela-

ções pedagógicas e pessoais que são travadas na sala de aula são marcadas pelo conflito e pelo autoritarismo. Verificamos também que falta ao professor uma formação profissional que o capacite para atuar numa escola real, com alunos reais e não idealizados, com alunos que carecem de muitas coisas, dentre elas respeito, confiança e credibilidade.

Finalizamos reiterando que a formação do professor constitui-se como uma categoria fundamental de mediação tanto na construção como na desconstrução do fracasso escolar. Entretanto, para que assim possa se constituir, faz-se necessário que essa formação esteja articulada ao contexto dos espaços escolares, à produção de saberes ligados ao cotidiano da sala de aula com alunos reais e não idealizados. A formação profissional do professor precisa levá-lo a adquirir condições de estruturar práticas pedagógicas, para que de posse delas, desempenhe uma ação docente que vise à participação e ao envolvimento dos alunos no processo de construção do conhecimento, contribuindo dessa forma para o fim da exclusão dos alunos no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, com a superação do fracasso escolar.

Referências

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. **Ensino Médio**: múltiplas vozes. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

BECKER, F. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BOSSA, N. **Fracasso escolar**: um olhar psicopedagógico. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In. REALI, A. M. de M.; MIZUKAMI, M. das G. N. (Orgs). **Formação de professores**: práticas pedagógicas e escolas. São Carlos: Edufscar, 2003. p. 139-152.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes

Médicas. Sul, 2000.

FERREIRA, M.; SANTOS, M. R. dos. **Aprender a ensinar e ensinar a aprender**. Porto Alegre: Afrontamento. 1996.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. São Paulo: Papirus, 2004.

MANTOVANINI, M. C. L. **O olhar do professor ao diagnosticar as dificuldades de aprendizagem: critérios e justificativas para a escolha dos bons e maus alunos**. 1999. 157 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1999.

MARCHESI, A.; PÉREZ, E. M. A compreensão do fracasso escolar. In: MARCHESI, A. ; GIL, C. H. **Fracasso escolar uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.17-33.

MATUÌ, J. **Construtivismo: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino**. São Paulo: Moderna, 1995.

MAZZOTTI, A. J. A. Fracasso escolar: representações de professores e de alunos repetentes. GT de Psicologia da Educação, n. 20. **Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (ANPED)**. GT de Psicologia da Educação, n. 20, 2003. Disponível em: <www.anped.org.br/26/trabalhos/aldajudithalvesmazzotti.rtf>. Acesso em: 19 maio 2006.

MOREIRA, H. A formação continuada do professor: as limitações dos modelos atuais. **Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação**, ano 10, n. 1, jun. 2003. p. 123-133.

OLIVEIRA, M. V. de. **Formação continuada: um espaço de desenvolvimento profissional do professor e de construção do projeto da escola**. 2001. 215f. Tese (Doutorado em Educação) – Piracicaba, Universidade Metodista de Piracicaba / PPGE, 2001.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do psicólogo, 1999.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez. 2002. p.17-52.

PIMENTA, S. G. **Professor: formação, identidade e trabalho docente**. In: PIMENTA, S. G. Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez. 2005. p.15-34.

SCHEIBE, L. Formação dos profissionais da educação Pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, I. P. de A. ; AMARAL, A. L. (orgs). **Formação de professores: políticas e debates**: Campinas, SP: Papirus, 2002. p.47-63.

SOUSA, I. M. de. **Interação professor, aluno e fracasso escolar: alguma relação?** São Paulo: Altana, 2002.

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

SABER & PODER NO ENSINO DA MATEMÁTICA: O DISCURSO DOS PROFESSORES DA BAIXADA SANTISTA*

Martha Abrahão Saad Lucchesi¹
Dráuzio Costa Pires de Campos²

Resumo

Neste trabalho os autores utilizam a Análise do Discurso para, a partir do registro da fala dos professores, identificar os aspectos ideológicos que perpassam a prática do ensino de matemática, e, em seguida, analisar esses aspectos à luz dos estudos de Freire, Morin, e outros teóricos da educação. Utiliza-se ainda, o conceito de signo de Ferdinand de Saussure para analisar a questão da significação. Verificou-se que a carreira do professor de matemática tanto pode partir do desejo de envolver-se com a educação como da atividade com a área de conhecimento específica. Igualmente, pode resultar de uma escolha pessoal como de uma série de circunstâncias que ofereceram a oportunidade dessa opção. Em ambos os casos, para os entrevistados, essa carreira foi assumida como principal atividade profissional e caminho para a realização pessoal.

Palavras-chave: Formação do professor. Ensino/aprendizagem. Relações de saber/poder.

Abstract

In this work the authors use the Analysis of the Speech for, from the register of speaks of the professors, to identify the ideological aspects that going through the practical one of the mathematics education, and, after that, to analyze these aspects to the light of the studies of Freire, Morin, and other theoreticians of the education. It is still used, the concept of sign of Ferdinand de Saussure to analyze the question of the meaning. It was verified that the career of the professor of mathematical in such a way can leave of the desire to become involved itself with the education as of the activity with the specific area of knowledge. Equally, it can result of a personal choice as of a series of circumstances that had offered the chance of this option. In both the cases, for the interviewed ones, this career was assumed as main professional activity and way you stop the personal accomplishment.

Keywords: Professor learning. Teaching/learning. Relations of knowledge/power.

...o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade.

(Michel Foucault)

Introdução

O objeto de estudo desta pesquisa é o ensino de Matemática como questão de uso do poder por parte dos professores dessa

disciplina. Para tal, partiu-se

de uma longa e persistente observação do ambiente de sala de aula, da sala dos professores, do pátio, da entrada e saída da escola, da cerimônia de formatura. (CAMPOS, 2004, p. 6).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que

* Artigo recebido em: novembro de 2006.

* Aceito em: dezembro de 2006.

¹ Professora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos. Doutora em Educação.

² Diretor do Centro de Ciências Humanas da Universidade Católica de Santos. Mestre em Educação.

utiliza parte dos dados coletados, fazendo um recorte nos textos registrados nas entrevistas.

Os dados foram colhidos mediante entrevista estruturada com cinco professores de Matemática e analisados segundo a técnica da Análise do Discurso para, a partir do registro da fala desses professores, identificar os aspectos ideológicos que perpassam a prática do ensino de matemática, e, em seguida, analisar esses aspectos à luz dos estudos de alguns teóricos da educação.

A análise do discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação. Também não procura um sentido verdadeiro através de uma “chave” de interpretação. Não há esta chave, há método, há construção de um dispositivo teórico. Não há uma verdade oculta atrás do texto. Há gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender. (ORLANDI, 2001, p. 27)

Do ponto de vista teórico, fundamentamos nossa análise em dois aspectos principais: a visão de Paulo Freire sobre a necessidade de integrar a realidade do aluno no ensino e as idéias de Morin sobre a urgência em superar a segmentação do conhecimento que resulta da divisão do ensino em disciplinas estanques. Utilizamos ainda o conceito de signo de Ferdinand de Saussure para analisar a questão da significação (ou, mais freqüentemente, da ausência de significado) da Matemática para aluno, como consequência de um ensino focado exclusivamente na teoria, que ensina “como fazer”, mas não se preocupa em demonstrar “em que” utilizar esse conhecimento. Desse modo, o ensino de Matemática resulta fragmentado, desvinculado da vida real do aluno e sem significado para este. Em contrapartida, a supervalo-

rização do conhecimento de ciências exatas deu ao ensino de matemática um maior poder decisório sobre a vida escolar do aluno do que o atribuído às demais disciplinas. Sem questionar a importância do conhecimento de matemática, o que se busca neste trabalho é pesquisar novas propostas de ensino que superem a relação autoritária e o estudo baseado na simples memorização, que vêm se mostrando pouco eficientes como método de ensino de matemática.

Metodologia

A metodologia empregada foi a dialética crítica, que tem sido nossa opção ao longo da carreira acadêmica. Para o tratamento dos dados, empregamos a análise do discurso e a análise de textos, visando a compreender os aspectos ideológicos, sociais e subjetivos dos sujeitos pesquisados (cinco professores de Matemática da Baixada Santista).

Lucchesi, constata que existem diversas formas de análise do discurso. Segundo Machado (1998, p.39), na análise do discurso, atualmente, existem diversas correntes que “se entrecruzam”. Quando analisamos um discurso, levamos em conta tanto os aspectos de construção do mesmo, os aspectos lingüísticos e estruturais da fala ou da escrita como, igualmente, analisamos os aspectos sociais, e, de certo modo, o psicossocial, ou seja, aqueles elementos em que o subjetivo passa pelo caminho do social. Nesse sentido, cabe lembrar que a construção dos significados é sempre social, mas o indivíduo deles se apossa e os utiliza, a partir de sua própria percepção da realidade, tanto externa como internamente. (2005, p.3)

A construção do conhecimento passa pelo discurso. Por um lado, pelo discurso externo, da sociedade como um todo ou de grupos específicos dos quais o sujeito faça parte. Por outro, do discurso interno que é a própria construção do pensamento. No caso dos sujeitos

estudados, os discursos externos foram: como ponto de partida, ou tese, o discurso já estabelecido na formação do educador acerca de sua função de transmissor do conhecimento; em segundo, foi a pesquisa de campo, como elemento de reflexão, os discursos emitidos durante as entrevistas (gravadas e transcritas na íntegra e recortadas para esta análise).

O discurso dos professores

Os entrevistados falaram a respeito de sua relação com a profissão de professor e, especialmente, sua função de professores de matemática. Em seu discurso, os professores criticam a desvinculação entre o ensino da Matemática, muito teórico, e a realidade concreta dos alunos, bem como a segmentação do conhecimento, mencionam ainda, a questão da afetividade no processo de ensino/aprendizagem e o poder atribuído ao professor de Matemática. Lucchesi aborda a importância do discurso dos professores

A construção do conhecimento passa pelo discurso. Por um lado, pelo discurso externo da sociedade como um todo ou de grupos específicos dos quais o sujeito faça parte. Por outro, pelo discurso interno que é a própria construção do pensamento (2005, p.3).

A “amorosidade” do educador e o professor de Matemática

Uma das questões levantadas pelos entrevistados é a visão de que o professor de Matemática é alguém sem sentimentos, raciocínio puro. Esse estereótipo, que nasce com o racionalismo cartesiano e se amplia com o uso intensivo do conhecimento matemático na sociedade industrial, não mais satisfaz os professores da área, que desejam transformar suas práticas de ensino.

O professor de Matemática em si, é vista [sic] com uma pessoa seca, uma pessoa racional, uma pessoa sem uma parte... emocional, que eles lidam mais, vamos dizer, com outros tipos de professores, de Língua Inglesa, Portuguesa, Literatura, História, uma parte entre aspas mais humanas. Então, acho que isto é uma coisa assim que eu sempre quis tentar quebrar essa visão, quando cada turma que eu começava dar aula e eu digo que não é só no Ensino Fundamental e Ensino Médio, quer dizer no ensino superior apesar de você estar lidando com futuros professores de Matemática eles também têm problema relacional, né? Então, você criar aquela relação que você tem que criar entre alunos e professor seria uma relação de cooperação, de troca, de aprender junto até, quando se trata da matemática você precisa ter um jogo de cintura para fazer isso, porque é difícil ...eles perceberem o seu lado, seu lado de trabalhar junto, de querer. (Professora Paula)

Essa situação chega a incomodar, e alguns professores buscam mudar essa relação com seus alunos.

Ah! Desenvolver junto, de fazer uma troca, não é, eu acho que a postura do professor de Matemática é uma postura complicada, eu acho que mesmo eu tendo toda uma atração diferente com o aluno que eu procuro ter sempre, que eu sempre procurei ter. Ah! Desde que eu comecei a lecionar, mas, mesmo assim eu tenho que lutar comigo mesmo em algumas situações para tentar enxergar mais o aluno do que aquela visão da Matemática como uma disciplina poderosa, né? Uma coisa assim do aluno enxerga uma coisa, às vezes, até meio inatingível, e isso

se mistura na sua relação com o aluno. Então, são coisas que eu tive que colocar a parte humana nesta relação que eu acho complicada, porque o aluno fica com um pé atrás em relação a você. Quer dizer, isto foi uma coisa que eu sempre pensei, várias vezes. Eu sei que eu consegui de uma maneira geral, lógico, com algumas ressalvas, né? Mas tem situações na minha relação de trabalho tanto no Ensino Médio, como aqui no Ensino Superior em que você percebe que você conseguiu com determinados alunos que este tabu, essa, essa relação com a matemática fosse quebrada. Em alguns casos não consegui, mas de uma maneira geral eu acho que nesses anos eu tenho procurado. (Professora Paula)

Os educadores, que são professores de Matemática (e que se vêem como tal, nesta ordem), buscam uma visão afetiva e humanizada da sua relação com os alunos, pois percebem que a relação ensino/aprendizagem não prescinde do que Paulo Freire chama de “amorosidade” do professor em relação a seus alunos: “Como ser educador se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos? [...]” (FREIRE, 2000, p. 75).

Vou mencionar um outro aspecto, que eu já tinha esta visão, mas, através de um artigo realizado pela Universidade Norte Americana de Harvard, apenas comprovou aquilo que eu já sabia. Eles pesquisaram, durante vários anos, milhares de alunos, o seu desempenho e concluíram que o lado afetivo, o lado emocional na aprendizagem tem um peso muito grande. Se você estiver emocionalmente envolvido no processo de aprendizagem de um determinado tema, se você está afetivamente, emocionalmente relacionado, a tua participação será

muito maior, do que se você estiver apenas sentado passivamente procurando entender de maneira lógica, de maneira, ah, até realizando trabalhos experimentais, ou seja, é uma forma passiva, embora, ah, seja racional, mas, de uma maneira passiva, você não tem um envolvimento forte com aquele conhecimento e o teu rendimento é comprovadamente menor.

Então, tenho realizado muitas experiências. Quando o aluno, ele é questionado, quando ele tem uma dúvida, quando ele acha curioso, engraçado, ele se liga na aula, o rendimento dele durante o ensino daquele assunto será muito maior, por melhor que eu faça um outro tipo de aula, dando detalhadamente tudo de maneira lógica, racional e passo a passo. Então, a parte que afetiva, emocional deve preceder sempre a parte lógica, a parte dedutiva de qualquer conhecimento.

Eu comprovei, pela minha experiência, que aquilo que eu suspeitava era realmente verdadeiro. (Professor Carlos)

A questão das relações de poder no ensino de Matemática

“As relações de poder estão talvez entre as coisas mais escondidas no corpo social” (FOUCAULT, 1995, p. 237). Para esse autor o poder produz uma verdade, um saber, que por sua vez, legitima e fortalece esse poder.

Os códigos fundamentais de uma cultura - aqueles que regem sua linguagem, seus esquemas perceptivos, suas trocas, suas técnicas, seus valores, a hierarquia de suas práticas - fixam, logo de entrada, para cada homem, as ordens empíricas com as quais terá de lidar e nas quais se há de encontrar (FOUCAULT, 1985, p. 404).

Os professores pesquisados criticam a postura de detentores de poder adotada pelos professores de Matemática. Essa postura inviabilizaria a integração com os professores de outras disciplinas, dificultando qualquer proposta interdisciplinar, ou mesmo o trabalho em equipe. Para Foucault (1995) um poder subsiste porque é produtivo. O que se observa aqui é que o poder do professor de matemática está deixando de ser produtivo já que os alunos não aprendem, já que o saber fragmentado está se tornando ultrapassado. Assim, dentro da lógica da teoria de Foucault, esse poder tende a ser questionado, e aparece no discurso dos professores entrevistados.

Eu acho que a situação atual do ensino da Matemática está muito grave porque os professores de Matemática eles são muitos exigentes, eles acham que são todos poderosos. Eu vejo, às vezes, num trabalho em grupo, numa sala de professores e os professores planejam algum estudo do meio, aqueles professores de matemática acham que eles não... que a matemática não dá para fazer estudo do meio. Eles não conseguem desvincular uma Matemática conteudista e trazê-la para o dia-a-dia. Então, eles são muito assim... são todos muito poderosos, achando que eles são o máximo, e acho que isso vem por causa de um passado de um curso de matemática assim muito conteudista, e voltada mais assim para uma Engenharia, para uma Escola Militar. Então, a Matemática era assim direcionada para esse lado mesmo e não uma coisa assim prática voltada para o dia-a-dia. Vamos ensinar uma criança a fazer contas, porque ela vai num supermercado, porque ela tem que cuidar do dia-a-dia dela; depois, até, como dona de casa. Na verdade não

era assim, era uma Matemática mesmo para formar engenheiros, para construir pontes, para construir trens, para construir aviões, estradas. Era uma coisa assim na área exata mesmo, e esse ensino da matemática ficou até hoje. [...] (Professora Norma).

... Então, eu acho que a matemática é mais valorizada do que deveria ser... Então, esta valorização excessiva da matemática eu não concordo, e os próprios professores têm dificuldade para relacionarem com os alunos e mesmo entre si. Eu acho que alguns professores de Matemática são muito exigentes; eles estão sempre querendo em sala de aula um silêncio absoluto, muitos não conseguem trabalhar em grupo, e nem dar aulas práticas. O professor de Matemática, de maneira geral, só se interessa pelo conteúdo, esquecendo as relações interpessoais. Ah! O professor de matemática também... eu vejo assim como uma pessoa que é muito rigorosa com os alunos na hora de avaliar, de avaliá-los. Eu costumo dar aulas particulares e, às vezes, fico horrorizada, pois alguns professores parecem que fazem avaliação no sentido de realmente reprovar os alunos, e não como uma verificação para ver se eles alcançaram os objetivos propostos. Algumas provas, às vezes, isso até na escola em que eu trabalho, elas são usadas como uma arma para castigar os alunos; tipo assim: vocês viram só, conversaram o mês inteiro, agora este é o castigo que eu lhes dou na hora da prova, ah! [...] (Professora. Norma).

... uma coisa que a gente observa, e que é muito dito, é que o professor de Matemática ele tem o poder, né? Os outros professores: Ah, o professor de Matemática é um indivíduo, é um metido; ele acha, ele

acha que sabe mais, ele é não sei o que. Bom, muito bem. Supondo que seja verdade, há um outro lado da... da... da moeda que é muito comum no conselho de classe. Os outros colegas delegam este poder ao próprio professor de Matemática, quando eles perguntam assim: você vai reprovar? Se reprovar, eu reprovoo. Ou, então, eles chegam e dizem assim: olha, esse cara não vale nada, tá mal comigo. E, às vezes, falta meio ponto para o professor de Matemática dar e eles ficam, reprova, reprova, porque se ficou de Matemática, ele acha que pode reprovar. Isto é comum, você sabe disso, isto é comum; é por isso que eu sempre adotei um critério para isso, sempre fui muito chata e muito malvista perante os colegas. Eu não faço conchavos; aluno meu quem analisa sou eu, e sempre fui muito contra a reprovação desmedida em vinte e oito anos de, quase vinte e oito seguidos de magistério. Nunca um aluno ficou reprovado só em Matemática, nem quando eu podia fazer isso, ainda que eu tivesse de alterar a nota dele, eu alterava, porque eu acho que uma reprovação num componente curricular é uma coisa muito sofrida. Pode ter, ter havido uma não empatia entre aluno e professor que ele possa superar, até se ele vai para uma outra série, a menos que seja um caso, né, que nunca tenha vindo à aula. Aí é outro... outra coisa, não nesse jogo de relação de professor de Matemática com os colegas. Ah! Essa... o professor de Matemática é criticado, mas, ao mesmo tempo, os próprios colegas dão esse poder, se é que é um poder para eles. (Professora Mariana).

A desvinculação entre a teoria e a realidade concreta

Os professores criticam o distanciamen-

to entre a realidade concreta do aluno e o ensino da Matemática, que fica no âmbito do teórico, do decorado e não aprendido. O aluno não sabe aplicar, não vê para que serve aquilo que está aprendendo.

... este conteúdo está muito longo; ele poderia ser repensado no sentido assim mais prático. E no fim a criança aprende um monte de coisa que não serve para nada e, às vezes, as coisas do dia-a-dia que ela poderia aprender, como, por exemplo, um... valorizar um pouco mais a porcentagem, fazer cálculos para ensiná-la a cuidar, às vezes, de uma conta de banco, de coisas dela do dia-a-dia. Isto não acontece. [...] (Professora Norma).

Paulo Freire, para criar sua metodologia de ensino, baseou-se na necessidade de vincular a aprendizagem à realidade concreta do aluno. O ensino da Matemática, ainda hoje, está muito distante disso, na visão dos seus próprios professores. E isso estaria levando à “multiplicação do fracasso” no ensino de Matemática, com professores que não aprenderam.

E um algo mais substancial, ainda que bem abaixo deste, é como o professor de primeira a quarta vê a Matemática. Esse, então, nem consegue construir, ele nem consegue fazer com que o aluno seja um fazedor de exercícios, porque ele também não sabe. Então, aí, o aluno faz, sai da quarta série totalmente mecanizado, sem saber o que ele faz, e entra numa quinta onde o professor tem uma outra exigência, e vai para o Ensino Médio onde a visão é outra exigência, não tem uma continuidade, não tem observação geral disso. Não sei se eu consegui. [...] (Professora Mariana).

Mas alguns professores já estariam re-

agindo a esse estado de coisas, procurando aproximar os conceitos matemáticos da realidade concreta dos alunos.

... e eu sei que alguns professores conseguem fazer com que este ensino de matemática não seja assim tão tradicional, estão procurando trabalhar em grupo, né? E, no meu caso, eu procuro sempre tirar as crianças de sala de aula. Então, fazendo assim é... precisa ensinar o Sistema Métrico, eles trazem fita métrica, régua, e a gente mede a calçada, usando o tamanho dos pés, usando os passos, quantos passos vocês podem dar em uma certa distância. Um outro grupo faz a mesma medição usando a fita métrica; um outro grupo faz a mesma medição usando a o tamanho dos pés, e eles fazem depois essa comparação e com isso, então, as aulas se tornam muito mais agradáveis. A parte de pesos e quantidades, chego, até, inclusive, a fazer torta em sala de aula. Então, depois que a gente faz esta parte prática aí, né? Então, vamos fazer uma torta. Aí, eu faço uma receita de uma torta. A escola dá os ingredientes; as crianças, em grupo, preparam aquela torta toda. Depois, enquanto ela assa, a gente começa a trabalhar. Quantos quilos de farinha nós vamos usar, precisou usar para fazer aquela quantidade, quanto de margarina, quanto de óleo. Depois, a gente faz uma relação entre os quilos, os litros, todas aquelas medidas que foram usadas, e eu faço várias questões, sendo que eu não... eu direciono as questões, mas eles é que chegam à conclusão. Eu acho que o que está faltando no ensino da matemática é isso, fazer com que a criança construa seu próprio conhecimento. Você não pode ser uma pessoa que está lá na lousa, e você está dando para o aluno aquilo que você acha que ele tem que aprender, não. A criança é que tem

que construir o seu conhecimento através de uma prática, à medida que ela vai sentindo necessidade, devido às perguntas que você vai fazendo. Então, você vai direcionando aquela aula de acordo com os objetivos que você quer alcançar. [...] (Professora Norma).

A necessidade de reflexão sobre a prática

Em nossas pesquisas na área de Educação, temos insistido para que o professor faça uma reflexão teórico-crítica a respeito de suas práticas, e como esse estudo teórico pode ser transformador das práticas. Nosso método de trabalho pode ser caracterizado da seguinte maneira: “reflexão sobre o experimentado – ação – nova reflexão e nova ação” (Lucchesi, 1999, p. 6). Este método tem-nos permitido instigar os alunos do mestrado a analisar “o mundo da escola e compreender seus limites, problematizar, buscar respostas e voltar a agir sobre esse mundo” (LUCCHESI, 1999, p. 6).

A fala dos professores entrevistados aponta para a importância desse caminho de pesquisa-ação, embora eles ainda o façam de maneira pouco sistemática, e sem a orientação de um professor/pesquisador.

... porque foi quando eu me dediquei mais à Educação, quando eu procurei voltar a estudar, quando eu tive de... orientação para... volta... mais para a parte... Educação, Educação que eu digo... eu sempre tive na Educação, mas quer dizer parte teórica, leituras que eu não fazia anteriormente e que eu comecei a fazer, vivências. Nesse sentido que eu comecei a discutir, e essas coisas eu percebi alterando a minha postura em sala de aula. [...] (Professora Paula)

Considerações finais

A pesquisa demonstra a insatisfação dos professores entrevistados com o lugar de poder que ocupam na escola e na universidade. Eles percebem que essa relação deixou de ser produtiva e que não favorece o aprendizado. Desejam mudanças, e buscam fazê-las por iniciativa própria. Algumas vezes, consideram-se bem-sucedidos nessa tarefa, mas nem sempre atingem seus objetivos, e, de modo geral, têm uma posição desfavorável em relação à posição de poder do professor de matemática.

A reflexão crítica, à luz de teorias inovadoras/libertadoras do ensino, apresenta-se como um caminho fértil para a transformação que esses professores buscam de suas práticas, mas ainda não sabem onde encontrá-la. Nesse sentido, a proposta geral da pesquisa, que se fundamenta na transformação das práticas em sala de aula a partir da reflexão teórico-crítica sobre elas, apresenta-se como uma proposta a ser profundamente investigada.

Referências

CAMPOS, D. C. P. de. **Luzes e sombras**: relações de saber e poder no processo de ensino-aprendizagem da matemática. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica de Santos. Santos, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 11. ed. (reimpressão) Rio de Janeiro: Graal, 1995. (Biblioteca de filosofia e história das ciências, v. 7)

_____. **As Palavras e As Coisas - Uma Arqueologia das Ciências Humanas** SP: Martins Fontes, 1985.

LUCCHESI, M. A. S. Políticas públicas de formação do educador brasileiro: conseqüências na formação universitária e no trabalho docente. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E TRABALHO, Representações Sociais, Competências e Trajetórias Profissionais. **Anais**. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação, 2005.

_____. **A universidade no limiar do III milênio**: desafios e tendências. São Paulo: Leopoldinum, 2002.

_____. **Um paradigma para a universidade emergente no limiar do século XXI**. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1999.

ORLANDI, E. P. **Leitura e discurso**. São Paulo: Cortez, 2001.

UMA LEITURA CATÓLICA DO MOVIMENTO ESCOLANOVISTA*

Evelyn de Almeida Orlando²

Resumo

Este artigo analisa questões a respeito da presença católica nos debates acerca da renovação do ensino brasileiro nas décadas de 20 e 30 do século passado, a partir da ação representativa dos intelectuais católicos atuantes no movimento, dando maior visibilidade à reforma do ensino em Minas Gerais e a implementação das propostas pedagógicas formuladas por esse grupo. Assim, o trabalho põe em evidência, ainda de forma introdutória, a presença de grupos católicos no movimento escolanovista.

Palavras-Chave: Escola Nova. Leituras Católicas. Ensino Mineiro. Educação brasileira. Formação do educador.

Abstract

This article has in mind to observe the Catholic presence in the debates concerning the renewal of the Brazilian teaching in the decades of 20 and 30 starting from the intellectuals' Catholic acting of the movement representative focus, giving larger visibility to Reform of Minas Gerais Teaching and the implementation of the pedagogic proposals for that group. In other words, this article puts in evidence, still in an introductory way, the presence of the catholic groups in the movement escolanovista.

Keywords: School New. Catholics readings, Miner teaching. Brazilian education. The educator's formation.

Introdução

Uma palavra para resumir domina e ilumina os nossos estudos: “compreender”...

Compreender no entanto, nada tem de uma atitude de passividade. Para fazer uma ciência será sempre preciso duas coisas: uma realidade, mas também um homem...

Dirão que entre o que foi e nós os documentos já interpõem um primeiro filtro? Sem dúvida, eliminam freqüentemente, a torto e a direito.

Quase nunca, em contrapartida, organizam de acordo com o que se quer conhecer. Assim, como todo cientista, como todo cérebro que simplesmente, percebe, o historiador escolhe e tria. Em uma palavra, analisa. (MARC BLOCH, 2001, p.128)

O movimento da Pedagogia Moderna chegou ao Brasil nas últimas décadas do século XIX, trazendo muitas das práticas que mais tarde seriam reconhecidas como próprias da Escola Nova. Tais práticas e o ideário

* Artigo recebido em: junho de 2006.

* Aceito em: novembro de 2006.

² Licenciada em Pedagogia; aluna do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Sergipe pela linha História, Política e Sociedade; membro do Grupo de Pesquisa em História da Educação: intelectuais, instituições e práticas escolares/UFS.

ao qual correspondiam foram muito valorizadas com o advento da República, como símbolo do que havia de mais moderno em relação à Pedagogia. Nas primeiras décadas do século XX esse tipo de proposta recebeu a contribuição de intelectuais brasileiros que realizaram viagens de estudo à Europa e aos Estados Unidos da América e entraram em contato com as idéias em voga à época. Claparède, Dewey, Pestalozzi, Froebel e Herbart, clássicos da Pedagogia Moderna no final do século XIX e início do século XX, ganharam maior visibilidade no Brasil e juntamente com os debates que suscitaram trouxeram a lume questões educacionais consideradas importantes no ambiente brasileiro.

Em 1924, com a fundação da Associação Brasileira de Educação, os grupos ligados a essa instituição, que representavam variados interesses, faziam diferentes leituras acerca da modernidade e das práticas próprias a esta. O discurso higienista e as propostas pedagógicas próprias ao movimento escolanovista ganharam maior relevo por constituírem medidas eficazes para o controle do crescimento urbano e industrial. As práticas higienistas apareceram como uma necessidade saudável que permitiria um crescimento salubre e a nova pedagogia como a proposta mais eficiente de conformação e reprodução cultural.

Diferentes leituras foram feitas do movimento e das suas propostas pedagógicas. A lente da história, neste artigo, movimenta-se na direção contrária em relação a algumas certezas que estão postas na produção histórica da educação brasileira a respeito do movimento da Escola Nova. Ao contrário de algumas representações construídas pela historiografia educacional brasileira, este trabalho afirma que os católicos fizeram a sua leitura da Escola Nova e a incorporaram de maneira bastante eficiente. Assim, através dos rastros da história e das memórias, busco as presenças, as ausências, as marcas

deixadas pelos homens no exercício da vida. O método indiciário de Ginzburg leva-me a identificar neste artigo a presença de intelectuais católicos envolvidos com o movimento escolanovista, a leitura católica de tais propostas e compreender que as idéias não são produto de um único grupo. As idéias são gestadas, circulam e são apropriadas em diferentes espaços da vida social, sob as formas mais adequadas às suas necessidades.

Pensar o movimento da Escola Nova é tentar compreendê-lo em suas múltiplas dimensões, sem conferir a este a condição de movimento monolítico, mas tentando percebê-lo em um contexto no qual seja possível entendê-lo na sua pluralidade, nos mecanismos que o legitimam. A apropriação diz respeito a uma determinada forma de ler a realidade e a sua incorporação por parte de alguém ou por um grupo específico. É, portanto, uma prática singular. Nesse sentido, a historiografia da educação no Brasil ainda carece de estudos que revelem com maior clareza a apropriação católica das idéias da Pedagogia Moderna e a atualização do ensino nas escolas confessionais e nas escolas públicas, nas quais os professores eram predominantemente católicos. Os estudos sobre História da Educação Brasileira ainda não conferiram aos católicos o devido lugar no processo de modernização do ensino no país. Há uma lacuna a ser preenchida com estudos mais profundos acerca da temática.

Operar com a idéia de leituras e singularidades implica pensar na circularidade das culturas. Este é um conceito que permite entender determinados processos sem instituir maiores ou menores. Sob essa ótica, as idéias circulam entre os diferentes grupos que as apropriam de acordo com as suas necessidades, de forma singular, e não é possível afirmar categoricamente onde o desencadeamento dessas ondulações teve início de fato. Sem dúvida, o discurso escolanovista é marca distintiva do grupo

que se intitulou “Pioneiros da Educação”, a partir da representação construída por Fernando de Azevedo. O que a historiografia não aponta com clareza é que este mesmo discurso, sob padrões diversificados, também esteve presente, ao mesmo tempo, em outros grupos de intelectuais, como os católicos envolvidos com as questões educacionais do país.

Voltando a Lente para os Católicos

Os vestígios deixados na própria historiografia apontam para a presença e o envolvimento do grupo católico nas questões educacionais das décadas de 20 e 30. A presença de uma intelectualidade católica no bojo do movimento e o sucesso da reforma do ensino mineiro, em 1927, sinalizam para uma apropriação das propostas escolanovistas, adequando-as a necessidade de adaptação das práticas renovadoras à sociedade brasileira. As figuras de Anísio Teixeira e Lourenço Filho têm suas histórias marcadas pelo catolicismo. Além deles, outros intelectuais como Mário Casassanta, Fernando de Magalhães, Oliveira Barbosa e Francisco Campos, lideranças do catolicismo, alguns deles signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova pregavam a modernização da educação, a necessidade de novos métodos de ensino, o ensino ativo e integral, sem perder de vista o conceito de tradição. A renovação visava ampliar os horizontes educacionais, a fim de formar indivíduos mais aptos para as novas necessidades urbano-industriais que se faziam imperativas. Para esse grupo, a moralidade era a base de sustentação desse novo modelo construtivo.

As convicções católicas de Anísio Teixeira, por exemplo, quase o impediram de ingressar na vida acadêmica educacional. Sua opção pelo campo da educação, amplamente mais largo, o levou a enveredar por caminhos considerados pelos próprios padres do colégio que freqüentava como um sinal divi-

no que fazia de Anísio “um instrumento no sentido de ampliar a área de influência da Igreja dentro da estrutura do Estado” (NUNES, 2000, p. 87). Nos primeiros anos de atuação na Instrução Pública da Bahia, Anísio Teixeira conciliava as atividades de Inspetor do Ensino com a de colaborador de Dom Augusto nos trabalhos do apostolado leigo. Publicava permanentemente na imprensa católica e mantinha correspondências freqüentes com o grupo de católicos da França, ligados à organização da Ação Católica Francesa.

O Anísio que tomava contato com a vanguarda conservadora da Igreja européia, preocupada em preservar os valores morais e religiosos, é o mesmo que se empenha na organização da escola pública baiana. (NUNES, 2000, p. 98).

É o mesmo que, ao assumir a Diretoria Geral de Instrução Pública da Bahia, adotou como uma das suas primeiras medidas o exame da situação da educação no Estado e produziu uma proposta de reforma de ensino que após algumas emendas, se transformou em projeto e, posteriormente, em lei. O que é interessante salientar é que, dentre as questões doutrinárias, foi proposto o ensino religioso facultativo nas escolas, fora do horário regulamentar. Proposta que não foi aprovada pelos seus pares. Esse vínculo com o catolicismo é revelador da forte marca da Igreja na sua formação, com a qual ele só vai romper durante a sua viagem ao Estados Unidos da América em seu contato mais próximo com as idéias de John Dewey. Segundo Nunes (2000), seu primeiro contato com a América estremeceu o seu deslumbramento com os mistérios da fé, chegando mesmo a abalá-los. Entretanto, na sua segunda viagem, entre 1928 e 1929, Anísio percebeu não apenas o rápido movimento onde o novo superava o velho a cada instante, mas também uma

retomada de certos valores espirituais, os quais embebidos pelas idéias de Dewey expressam um naturalismo que não significa um entusiasmo geral pela ciência contra a religião, mas que passa a colocar a discussão moral e a emoção religiosa sob uma base secular.

Esse contato com o pragmatismo norte-americano não foi capaz de apagar a origem e a formação católica que recebeu no período da sua formação, somando esta ao aporte técnico e instrumental aprendido nos anos em que esteve nos EUA, claramente refletido na posição que veio a ocupar como homem de ação no campo político e educacional brasileiro. Nesse sentido, Nunes ainda reitera:

em termos de atitude, carregava, numa adequada convergência entre a prática religiosa católica e a prática política familiar, a valorização da experiência. (2000, p. 88).

Marcado pela mesma insígnia do catolicismo, Lourenço Filho, importante figura política, educador, psicólogo e renovador, consolidou o projeto de Anísio Teixeira no Instituto de Educação do Distrito Federal em relação à formação de um novo quadro de professores, capacitados nos novos cânones da Pedagogia Moderna e, muito embora a sua ênfase estivesse voltada às questões da Biologia e da Psicologia Experimental, entre os seus pedidos de livros sempre figuravam textos de Alceu Amoroso Lima e outros livros religiosos (VIDAL, 2001, p. 183, 283). Ainda em relação a Lourenço Filho, nas questões formuladas durante as Conferências Nacionais de Educação por Barbosa de Oliveira, intelectual católico que contribuiu para a educação e que tinha um papel de destaque no grupo católico da Associação Brasileira de Educação, suas manifestações não se davam de forma contrária às deste. O único ponto efetivo de dis-

córdia entre eles dizia respeito aos problemas atinentes à centralização administrativa.

Os fortes embates provocados pelas posições dos católicos no interior da Associação Brasileira de Educação revelam o peso político e a plasticidade desse grupo, que aliava as propostas pedagógicas da Escola Nova à unificação de um plano nacional de ensino, o qual plasmaria a educação brasileira com base em padrões definidos fundamentalmente por valores morais. O método ativo, visto como método eficiente no processo de modelagem da criança com base em uma formação disciplinada, moral e ética, voltada para o desenvolvimento da capacidade cognitiva, ajudaria a formar o tipo de cidadão que a nova sociedade requeria.

Nesse sentido, as reformas do ensino, que se tornaram a tônica dos anos 20, tiveram a pretensão de instaurar nos diferentes Estados, projetos específicos de remodelação do ensino. Em cada Estado, percebe-se a marca do renovador à frente do projeto e a singularidade do mesmo em relação à modernização das práticas pedagógicas que ocorreram dentro de um campo, que como tal era permeado por disputas políticas em busca de poder. A implementação dos ideais renovadores encontrou resistências em muitos lugares como o próprio Distrito Federal, não porque suas propostas ferissem efetivamente determinados princípios nacionais, mas porque em torno do campo educacional travou-se uma disputa na qual estava em jogo não só a educação como projeto pedagógico, mas, e, sobretudo, como projeto político. Tudo isto põe em relevo a reforma do sistema de ensino mineiro, liderada por Francisco Campos e Mário Casassanta, em 1927, considerada por Jorge Nagle como “a mais bem sucedida do país em termos de propostas pedagógicas” (NAGLE apud HILSDORF, 2003, p. 81). O sucesso da Reforma mineira se deu em virtude de não haver em Minas, de

modo mais explícito, uma disputa acirrada pelo poder político dentre os que lideraram o projeto reformista. A intelectualidade a frente desse projeto era católica e a inserção dos ideais da Igreja no campo educacional era ponto pacífico.

Mário Casassanta e Francisco Campos, católicos convictos não só pela formação que receberam, mas também pelas suas posturas e decisões, estiveram à frente da reforma do sistema de ensino mineiro, em 1927, a qual não retirou o ensino religioso das escolas mesmo este tendo sido abolido pelas decisões constitucionais de 1931. Fernando Magalhães e Oliveira Barbosa, lideranças católicas na Associação Brasileira de Educação ao longo da década de 20, também adotaram posturas claramente definidas no tocante a renovação das práticas pedagógicas sem desassociá-las da formação moral católica. Esta educação apoiava-se nas bases do catolicismo, considerado por esse grupo o “cimento da unidade nacional”. As pressões exercidas junto ao governo pelo grupo católico deram a este grupo uma importante vitória, na Constituição de 1934 ao recolocar o ensino religioso na legislação brasileira, ainda que de forma facultativa. Embora não fosse a vitória esperada, não se pode desconsiderar esse avanço significativo para a Igreja. Além disso, este fato aponta a proximidade existente entre a Igreja e o governo através dos seus representantes intelectuais e revela o prestígio de tal grupo no campo político-educacional.

A remodelação da escola foi ponto central na reforma de Francisco Campos que convocou o professorado, elemento fundamental nessa obra, para remodelar o ensino primário. Com isso, um conjunto de medidas foi introduzido para a formação dos professores nos novos métodos pedagógicos como

a remodelação da Escola Normal, a criação da Escola de

Aperfeiçoamento para professores já formados, a reformulação da Revista do Ensino e a constituição de bibliotecas. (CARVALHO, 2003, p. 238 - 239).

O governo mineiro incentivou e investiu na modernização do ensino, enviando também algumas professoras aos Estados Unidos da América para aprenderem as novas técnicas educacionais. Quando do seu retorno, elas adaptavam as novas técnicas às suas necessidades e às condições locais. Além disso, em consonância com os novos preceitos higienistas, o governo de Minas Gerais convidou a psicóloga Helena Antipoff, assistente de Edouard Claparède na França, a assumir a cadeira de Psicologia Educacional na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Minas Gerais e a direção do Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento. O discurso mineiro, embora católico, não afrontava as novas propostas pedagógicas. Antipoff, que foi recepcionada por Lourenço Filho ao chegar ao Brasil e comungava com ele das fontes da Psicologia Moderna, teve a chance de implementar em Belo Horizonte a prática da pesquisa experimental, através dos métodos de inquéritos e testes, desde 1929, ou seja, antes mesmo do Lourenço Filho fazê-lo no Instituto de Educação do Distrito Federal.

É notório o avanço das práticas pedagógicas modernas de ensino em Minas Gerais, apesar daquele não ter retirado o ensino religioso das suas escolas. A escola mineira era, sem dúvida, uma escola católica, o que não constituiu empecilho para a modernização do ensino. Os novos métodos e as novas técnicas experimentais foram introduzidas no currículo da escola de

braços dados com a tradição católica. A proposta dos reformadores mineiros não estava baseada em

uma ruptura com a tradição, o que dava lugar a uma leitura muito mais indulgente da escola antiga do que aquela de Fernando de Azevedo. (FARIA FILHO; VIDAL, 2005, p. 8).

Segundo Hilsdorf

São características da reforma mineira: a escola encarada como ação social; atenta aos interesses e motivos da criança e não à lógica das disciplinas; o predomínio da atividade no lugar da passividade, fazendo da lição um trabalho comum, uma ‘cooperação das inteligências’; a melhoria da Escola Normal de Professores com a introdução de uma nova disciplina, a Psicologia Educacional, que ofereceria as bases científicas do desenvolvimento infantil a partir do uso de testes e projetos experimentais. (2003, p. 81)

Em face ao sucesso da reforma mineira não se pode negar que o projeto político pedagógico do movimento escolanovista não só deu certo no Brasil como para a história é revelador das apropriações e da circularidade das idéias. As Reformas refletiram nos diferentes Estados as apropriações que foram feitas do movimento seja em face do incentivo a adesão ampla ao novo, seja em função das razões que mantiveram o espírito da tradição. A clareza diante dessa questão é importante para que se compreenda que não há uma única apropriação. As idéias que estão postas circulam entre os grupos e essas as incorporam de acordo com as suas necessidades em determinado momento ou circunstância.

A representação produzida pela historiografia brasileira assume uma postura segundo a qual os católicos teriam utilizado apenas parte dos princípios escolanovistas, depurando-os daquilo que feria aos seus princípios mais caros. Nesse sentido é possível afirmar

que os demais pioneiros se apropriaram das idéias escolanovistas na íntegra? Eles não as depuraram em nenhum momento? Como produziram a sua própria matriz interpretativa? O que justifica Fernando de Azevedo nas suas propostas educacionais enfatizar a Sociologia educacional, enquanto Anísio Teixeira preferiu a Filosofia, secundarizando a Psicologia Experimental de Lourenço Filho? O próprio discurso dos renovadores reflete as diferentes apropriações internas que ocorreram no interior de um grupo em relação ao qual se produziu a imagem de coesão.

As disputas que ocorreram no interior da Associação Brasileira de Educação são reveladoras das contradições políticas que embasavam as discussões de forma muito mais contundente do que as questões técnicas referentes ao ensino. Estas apareciam para ilustrar ou representar o eixo de uma disputa que se travava em relação ao campo político. Tanto os renovadores quanto os católicos apresentavam projetos de remodelação da sociedade em face das novas necessidades da vida moderna, que exigia da educação um novo tipo de sujeito a ser formado. A metodologia da Escola Nova foi aceita por ambos os grupos por ser considerada, segundo Hilsdorf “um mecanismo eficiente de controle social, para constituir de cima para baixo o povo adequado à nação” (2003, p. 83). Nesse sentido, a Escola Nova é movimento não de despolitização, mas de repolitização.

A representação construída por Fernando de Azevedo é a de que 1930 é um marco na História da Educação Brasileira e os pioneiros da Educação são os responsáveis pela introdução das idéias escolanovistas no país, associando o ensino brasileiro ao que havia de mais moderno na Pedagogia, sobretudo na Pedagogia norte-americana, através das discussões realizadas na Associação Brasileira de Educação, considerada por ele, segundo Marta Carvalho

Um dos instrumentos mais eficazes de difusão do pensamento pedagógico europeu e norte-americano, e um dos mais importantes, se não o maior centro de coordenação e de debates para o estudo e solução de problemas educacionais, ventilados por todas as formas, em inquéritos, em comunicados à imprensa, em cursos de férias e nos congressos que promoveu nas capitais dos Estados (1998, p. 31).

Essa matriz interpretativa dá voz a esse grupo e silencia outros, como os católicos que se fizeram presentes tanto nas discussões políticas quanto técnicas durante as Conferências realizadas pela Associação Brasileira de Educação e se constituíram no grupo mais forte da associação até a década de 30, quando o chamado grupo da esquerda assumiu o controle da referida instituição. Essa matriz interpretativa silencia também a presença de intelectuais católicos ligados diretamente ao clero que adotaram princípios escolanovistas para melhor difundir as idéias religiosas, como é o caso do Padre Álvaro Negromonte, “um dos arautos da renovação pedagógica do catecismo” (VILELA, 1998, p. 312). Intelectual importante no catolicismo brasileiro que movimentou esse braço da Igreja através de suas críticas, seus ensinamentos, seus conselhos e diretrizes. Conquistou espaço nos meios impressos, nas emissoras de rádio cariocas e assumiu postos de direção que lhe renderam maior visibilidade como o cargo de diretor de Ensino Religioso na Arquidiocese do Rio de Janeiro. Suas idéias circularam por todo o Brasil através das suas obras, da sua contribuição à imprensa do país, das semanas de estudos que promoveu em quase todo o Brasil e das suas concorridas conferências.

Segundo Cambi,

a difusão do ativismo provocou também a assimilação de alguns de seus elementos fundamentais por parte de ideologias educativas bem distantes de seus pressupostos psicológicos e sociais, como a pedagogia católica que, ao lado de uma polêmica às vezes acesa sobre a concepção do homem e da sociedade em que o ativismo se inspirava, dedicaram uma progressiva atenção, muitas vezes genuína e sensível, para as soluções didáticas que o movimento da ‘escola ativa’ vinha propondo (1999, p. 526)

A eficiência do método ativo atendia bem a necessidade de se introduzir na alma da criança os preceitos morais e cristãos e os católicos não se abstiveram de usar essa nova metodologia como importante ferramenta que vinha sendo experimentada e atestada nas escolas. As novas técnicas educacionais, os novos dispositivos de circulação das idéias não passaram ao largo da intelectualidade católica que de uma forma geral, mantém a prática de atualizar o seu discurso e se renovar diante das necessidades sociais buscando satisfazê-las sem perder de vista os alicerces doutrinários e morais que a legitimam como instituição sagrada. A preservação dos dogmas não impede que à estes sejam dados uma nova roupagem que permite torná-los condizentes com determinada época e sociedade. De acordo com Cambi, nesse influxo, muitas comunidades cristãs, no interior da própria Igreja, assumiram um comportamento em relação ao mundo moderno caracterizado pela preocupação com os problemas sociais atuais e uma necessidade precisa de dialogar com essa sociedade “pós-cristã”. Nesse sentido, a leitura que os católicos fizeram do movimento da Escola Nova objetivou uma remodelação do ensino religioso a fim de ampliar o seu campo de atuação e, ao mesmo tempo, garantir uma formação religiosa

mais segura e mais sólida. Com isso, “foi se afirmando, gradativamente uma rica e articulada presença de orientações de matriz cristã” no pensamento pedagógico do século XX (CAMBI, 1999, p. 564).

A apropriação que a Igreja fez da Pedagogia ativa encontrou na Europa as suas matrizes teóricas. Pestalozzi, Decroly, Claparède, Ferrière foram os expoentes da modernidade que permitiram a Igreja circular em meio as suas teorias. Segundo Meylan na Introdução da Educação Funcional de Claparède desenvolvido na coletânea A Escola sob Medida (1973), a concepção funcional desenvolvida por este tem origem em Pestalozzi, o qual concebe a educação elementar como a liberação na criança do elemento divino que o criador colocou no coração de todo o ser humano. A força que está no homem, portanto, é a força divina, motivo pelo qual estava convencido de que bastava desenvolver as forças interiores do homem para fazê-lo sentir-se filho de Deus. A educação era para Pestalozzi um serviço racional que consiste na vocação de todo ser humano. Esta seria a base da funcionalidade defendida por Claparède. A Psicologia Experimental de Claparède sobretudo, e as suas noções de “educação funcional” e “escola sob medida” foram no Brasil, o elo de ligação entre a Igreja e a corrente escolanovista européia. Tais teorias corroboraram com a ação educativa da Igreja, que possui suas matrizes fundadas sobre o reconhecimento do caráter sagrado na pessoa humana, articulando o ensino da fé através do exercício da razão, por se entender ser este o método de maior eficácia para o processo de ensino-aprendizagem. A educação para Claparède, deve ser mantida por uma necessidade e deve ter uma função específica motivada pelo interesse, o que torna necessário uma revisão nos programas de estudos e nos métodos de ensino. Por conseguinte, a escola deve se organizar sob medida para a criança, a fim de propiciar as condições para que suas necessidades sejam sa-

tisfeitas e sejam organizados processos de aprendizagem individualizados baseados em suas motivações e interesses pessoais.

O discurso da Irmã Olga, professora de metodologia da Escola Normal de Araguay, proferido na Semana Pedagógica de Minas Gerais e publicado na Revista do Ensino de Minas Gerais é representativa dessa apropriação católica dos novos métodos educacionais. Sua concepção de Escola Nova coincide com a definição de Decroly “escola da vida para a vida”. Para ela, os princípios da Escola Nova são profundamente entrelaçados com os princípios cristãos, já preconizados pela Igreja desde S. Thomáz de Aquino. Este teria formulado a Escola Nova, definindo o ensino como

a arte de conversar a ciência em outrem, ajudando-o a se servir da sua razão natural. Para S. Thomaz o papel do mestre não é o de dogmatizar o aluno não é o de recolher passivamente o ensino. Não, ele quer para o aluno uma atitude ativa, ele deve servir-se da razão, isto é, exercer sua atividade intelectual. A missão do mestre consiste em ajudar o aluno no seu trabalho (AQUINO apud Ir. OLGA, 1934, p.74)

Citando Everardo Backeuzer, “ilustre católico brasileiro, pioneiro da escola nova” (Ir. OLGA, 1934, p. 66) ainda reitera

A Igreja Católica, em acordo aliás, com todos os pedagogos criteriosos, não é contra os princípios da Escola Nova, que são sim os seus próprios princípios. E, porém contra adeptos vermelhos, demasias que geram unilateralismos prejudiciais. Assim, a Igreja Católica: permite a classe à liberdade de ação, mas impede a

indisciplina. Estimula a atividade do aluno, mas não lhe dá plena autonomia. Encaminha os alunos para os empreendimentos de caráter social, sem lhes consumir, porém em clubes e diversões o tempo necessário ao estudo. Ministra-lhes noções econômicas – úteis à vida quotidiana, mas incute-lhes noções Moraes, indispensáveis a esta e a outra vida. Garante a influência da escola na educação, mas não esquece o ascendente da família. Estimula a iniciativa da criança, mas deixa intacta a autoridade do mestre (BACKEUZER apud Ir. OLGA, 1934, p. 73)

A aplicação prática desses preceitos escolanovistas pelos católicos no âmbito do ensino religioso, ganhou realce a partir da introdução dos testes e inquéritos nas escolas de Belo Horizonte, a fim de medir o nível intelectual das crianças para um melhor ajustamento das classes, permitiu à professora Helena Antipoff realizar uma pesquisa intitulada “Ideias e Interesses das crianças de Belo Horizonte”, na qual diagnosticou o ensino religioso como aquele que despertava o menor grau de interesse das crianças. A publicação do resultado dessa pesquisa desencadeou uma forte reação da Igreja Católica que, através do Padre Álvaro Negromonte, a contestou e a combateu fortemente nos jornais em relação a sua posição diante do ensino religioso nas escolas. A nacionalidade russa da professora Helena Antipoff suscitava desconfiança e acusações de comunismo à educadora por parte da Igreja. Entretanto, a professora de Psicologia esclareceu a questão associando os resultados da pesquisa a uma crítica fundada na “forma como o ensino religioso era ensinado”. Segundo ela mesma, “de maneira enfadonha e erudita assim como os livros de religião eram redigidos” (ANTIPOFF, 1996, p. 131). Antipoff convidou, estrategicamente, o padre Álvaro Negromonte a

assumir a vice-presidência da Sociedade Pestalozzi, colocando-o em contato com as idéias acerca da Pedagogia Moderna que estavam circulando na Europa. O método ativo tornou-se seu aliado e contribuiu significativamente para a renovação catequética brasileira. A aproximação do padre Negromonte com o funcionalismo da educação de Claparède articulou a natureza e a sociedade como intermediários para o verdadeiro fim educativo: a elevação do espírito, a sabedoria e a humildade que o aproximam de Deus. Essa orientação funcional que utiliza os interesses naturais do educando não deve impedir, a formação da força de vontade, da energia de caráter e do espírito de sacrifício sem os quais o processo educativo seria mutilado naquilo que para a Igreja ele possui de essencial.

Dessa forma, as propostas escolanovistas foram apropriadas não só pelos profissionais da educação, mas também pelos intelectuais católicos no interior da Igreja nas aulas de catecismo e se alastraram para as escolas através da publicação de uma coleção didática de catecismos que circulou em todo o Brasil, difundindo os ideais católicos através do método ativo e integral. Segundo Orlando,

A Coleção Monsenhor Negromonte é composta de onze títulos destinados ao corpo discente das escolas desde a 1ª série primária até o curso normal, além de três GUIAS DO CATEQUISTA. O 1º referente à orientação do ensino de catecismo do 1º e 2º ano primário; o 2º referente ao 3º ano primário; e, o 3º orientava o 4º ano primário” (2006, p. 48).

Essa aproximação da Igreja com os ideais escolanovistas não só por parte dos profissionais da Educação, mas do próprio clero,

acabou beneficiando a própria Igreja

Católica em Minas Gerais com o recolhimento de livros mal escritos e introdução de uma literatura mais atualizada para ensinar o catecismo. (ANTIPOFF, 1996, p. 133).

No campo da História da Educação, também é possível sentir a inserção e a contribuição de intelectuais católicos que se puseram a produzir manuais e compêndios acerca dessa temática como o da vertente historiográfica que se instaurou com a obra de Afrânio Peixoto e que, de acordo com Clarice Nunes, se caracterizava por “deixar de lado a pesquisa em fontes primárias e eleger a compilação comentada como forma de trabalho” (apud FARIA FILHO; VIDAL, 2003, p. 9). Seguindo o rastro desta escrita historiográfica, as madres Peeters e Cooman se dispuseram a produzir e publicar em 1936 a Pequena História da Educação.

Ruy de Ayres Bello, outro importante intelectual católico, professor da Universidade Católica do Recife, do Instituto de Educação e catedrático da Universidade Federal de Pernambuco, segundo o Dicionário Folclorista Brasileiro, publicou vários livros: Introdução à Pedagogia (1941), Esboço de História da Educação (1945) e Pequena História da Educação (1970), entre outros. Exerceu também as funções de diretor do Instituto de Educação, membro do Conselho Universitário e do Conselho Estadual de Educação pernambucano. Foi ainda deputado estadual e membro da Academia Pernambucana de Letras. Em suas contribuições valorizou a reforma de Francisco Campos de 1931 e a liberdade de ensino religioso por ela implantada. O trabalho das madres Peeters e Cooman aparece em suas referências bibliográficas ao lado de Afrânio Peixoto, Rocha Pombo, Primitivo Moacyr e Bento de Andrade Filho, indicando o diálogo com a produção da época. Toda essa sintonia com o movimento

educacional, aponta para uma certa flexibilidade e para um movimento de renovação dentro da própria Igreja que revelam a plasticidade do catolicismo e sua capacidade de se atualizar para assegurar a sua permanência no campo.

Considerações Finais

A despeito do silêncio que se fez na historiografia acerca da presença dos católicos na cultura e na educação brasileira, alguns autores têm revisto essas posições e pesquisas vêm sendo realizadas no intuito de reconfigurar o papel coadjuvante reservado ao catolicismo brasileiro.

A ação dos renovadores mineiros é relevante e revela a participação do Estado de Minas Gerais no movimento, bem como o seu sucesso em relação às práticas pedagógicas e a preservação da tradição católica. O projeto de substituição da escola antiga pela escola moderna em Minas não ocorreu na íntegra. A atualização se deu em uma espécie de *continuum*, onde o passado e o presente se integraram renovando com base em “uma visão católica da realidade social” (FARIA FILHO, 2005, p. 39).

A produção de uma memória nacional que se fez representativa nos estudos de História da Educação tem apagado a presença católica das discussões que ocorreram nas décadas de 20 e 30, assim como também tem apagado as importantes contribuições que intelectuais católicos deram às questões educacionais do país. A necessidade que se faz premente é a de revelar esses posicionamentos e indicar as diferentes leituras que foram feitas em relação ao movimento escolanovista, suas apropriações e práticas. Não em busca de uma verdade (afinal, o que vem a ser esta?), mas buscando a compreensão de um recorte da história, prática já apontada por Marc Bloch como parte do ofício do historiador.

Referências

- ANTIPOFF, D. **Helena Antipoff: sua vida, sua obra**. Belo Horizonte/Rio de Janeiro: Itatiaia, 1996
- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.
- CAMPOS, R. H. de F. (Org.). **Helena Antipoff: textos escolhidos**. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002
- CARVALHO, M. M. C. de. **Molde Nacional e Forma Cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1998
- _____. As Reformas do Ensino. As Reformas da Instrução Pública. In: FARIAS FILHO, L. M.; LOPES, E. M. T.; VEIGA, C. G. **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- CLAPARÈDE, E. **A Escola sob Medida e estudos complementares sobre Claparède e sua doutrina por Jean Piaget, Louis Meylan e Pierre Bovet**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1973
- COOMAN, M. A. de; PEETERS, F. (Madres). **Pequena História da Educação**. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.
- DICIONÁRIO DE FOLCLORISTAS BRASILEIROS. Disponível em: <<http://www.soutomaior.eti.br/mario/paginas/dicfrs.htm>>. Acesso em 16 jun. 2006
- HILSDORF, M. L. S. **História da Educação Brasileira: leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- NUNES, C. **Anísio Teixeira: a poesia da ação**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2000.
- OLGA, I. Escola Nova Christã. In: **Revista do Ensino**, anno X, nº 128-132, p. 65-76, jul./dez. 1936.
- ORLANDO, E. de A. Nota prévia sobre a Coleção Monsenhor Álvaro Negromonte. In: **CADERNOS UFS História da Educação**, São Cristóvão: NPGED/UFS, 2006.
- TOLEDO, Maria Rita de Almeida. **Fernando de Azevedo e a cultura brasileira ou as aventuras e desventuras do criador e da criatura**. Dissertação de Mestrado, São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1995.
- VIDAL, Diana Gonçalves, FARIA Filho, Luciano Mendes de. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**. v.23, n. 45, jul. 2003, p.37-70. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882003000100003&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0102-0188. Acesso em 16 jun.2006

_____. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo e sua configuração atual. In: VIDAL, D. G.; FARIA FILHO, L. M. de. **As lentes da história**: estudos de história e historiografia da educação no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p.73-127

VIDAL, D. G. **O exercício disciplinado do olhar**: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001.

VILELA, M. A tradição da catequese no Brasil. In: BOLLIN, A.; GASPARINI, F. **A catequese na vida da Igreja**: notas de história. São Paulo: Paulinas, 1998. p. 259-327

O PROCESSO DE REFORMULAÇÃO TEXTUAL *1

Maria Vilani Soares²

Resumo

Esta pesquisa propõe um estudo do processo de reformulação textual de alunos da 8ª série, do ensino fundamental, de uma escola pública na cidade de Picos-PI, a partir da análise das operações lingüísticas observadas nos textos reformulados, verificando as contribuições dessa atividade para o processo de ensino/aprendizagem de produção textual. Para tanto, seguiram-se algumas das teorias sobre escritura e reescritura, em suas bases cognitivas. Os alunos produziram a primeira versão, e, em seguida, em três grupos distintos, a reformulação de texto (individualmente, com o colega e com o professor). Verificou-se que, das três modalidades de reformulação, resultaram melhorias nos textos e situações de aprendizagem, pois, independentemente de quem fossem os parceiros, os sujeitos manifestaram a capacidade de refletir sobre a linguagem e perceber a necessidade de ajustamentos.

Palavras-chave: Reformulação textual. Reescrita. Operações lingüísticas.

Abstract

This research proposes a study of the process of students' of the 8th series textual reformulation of the fundamental teaching, of a public school in the city of Pick-pi, starting from the analysis of the linguistic operations observed in the reformulated texts, verifying the contributions of that activity for the process of teaching learning of textual production. For so much, some of the theories were followed on deed in your cognitive bases. The students produced the first version, and, soon after, in three different groups, the reformulation text (individually, with the friend and with the teacher). it was Verified that, of the three reformulation modalities, they resulted improvements in the texts and learning situations, because, independently of who root the partners, the subjects manifested the capacity to contemplate on the language and to notice the need of adjustments.

Keywords: Textual reformulation. Deed. Linguistic operations.

A grande importância atribuída ao desenvolvimento das atividades de produção textual, levando em conta questões sobre como os alunos escrevem, o que escrevem e com que objetivos escrevem, tem sido responsável por inúmeras investigações sobre o processo da escrita, propondo explicações para os fracassos dos alunos na linguagem escri-

ta e metodologias mais apropriadas para o tratamento da escritura nesse contexto.

Alguns estudiosos como Zamel (1982) e Raimés (1987) direcionaram suas críticas à concepção da escrita dos textos como um produto acabado. Segundo Zamel (1982), essa perspectiva cria no aluno uma noção limitada sobre o ato de escrever, uma vez que

* Artigo recebido em: agosto de 2006.

* Aceito em: outubro de 2006.

¹ O presente texto é uma versão resumida da Dissertação de Mestrado em Lingüística (UFC) da autora, defendida em dez./2003, sob avaliação das Professoras. Dras. Maria Elias Soares (orientadora – UFC); Leonor Scliar Cabral (UFSC); e Ana Célia Clementino Moura (UFC).

² Doutoranda e Mestre em Lingüística (UFC), Especialista em Língua Portuguesa (UFPI) e Professora do Departamento de Letras da UFPI – Campus do Junco/ Picos-PI.

o texto é visto como um produto fixo e acabado, que deve ser julgado e avaliado, levando em consideração aspectos formais lingüísticos e características superficiais. Para Raimes (1987), esta concepção só vai conduzir o professor a trabalhar a escrita com o propósito de reforçar, treinar e imitar padrões gramaticais eleitos como corretos, segundo normas gramaticais. Ao aluno é negada, pois, a possibilidade de reformular o seu texto.

Outros estudiosos, como Pica (1986); Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), privilegiaram a concepção da escrita como processo. Nesta perspectiva, o alvo não é o texto como produto final, mas o escritor, que deve estar consciente de seus objetivos, da sua audiência e da necessidade de comunicar significados. De acordo com Pica (1986), esta concepção enfatiza a importância da revisão e investe no potencial do escritor e no sucesso da reescrita. Fiad e Mayrink-Sabinson (1991, p. 55) afirmam ser a escrita uma construção que se processa na interação, e a revisão um momento que demonstra a vitalidade desse processo construtivo. Concebem, portanto, essas autoras, a produção textual como um trabalho, propondo o seu ensino-aprendizagem, através do trabalho da reescrita. Para elas, o texto original e os textos dele decorrentes podem nos dar uma dimensão do que é a linguagem e suas possibilidades.

Apesar das valiosas contribuições desses estudos, muitos aspectos da atividade de reescrita não foram ainda suficientemente problematizados. Essa realidade exige, pois, considerações com relação às dificuldades dos envolvidos no processo de reformulação de textos no meio escolar.

Com esta pesquisa pretende-se oferecer subsídios de relevância teórica e prática que possam vir a preencher parte dessa lacuna (reescrita), investigando o processo da reformulação de textos de alunos da 8ª série

de uma escola pública de Picos-PI, individualmente e de forma colaborativa (professor, colegas), quanto aos tipos de reformulações textuais (supressão, substituição, inserção e deslocamento). Suas contribuições são no sentido de se buscar uma melhor compreensão e caracterização do processo de reformulação, especialmente em situações interativas, e de sua relação com o desempenho dos alunos na produção de textos.

Para a teoria da aquisição da escrita e para o ensino, esta proposta está associada, principalmente, à questão da tomada de decisões que os alunos julgarem necessárias para a resolução dos problemas do texto. Isto requer que eles sejam capazes de utilizar as reformulações textuais, ampliando a capacidade de julgar seus próprios textos, uma vez que, no processo de reformulação textual, o aluno insere, suprime, substitui e desloca palavras ou enunciados, reorganizando elementos em seu texto que eles avaliem como inadequados e podem pensar em uma boa maneira de mudá-los.

Partindo dessas observações, pressupostos teóricos foram considerados (HAYES et al., 1987; SERAFINI, 1992; WHITE; ARNDT, 1995), a fim de que pudessem orientar a presente pesquisa. Constatou-se, nesses pressupostos, que grande parte dos estudos sobre reformulação foram efetuados no sentido de descrever as estruturas locais ou globais consideradas por revisores de diferentes níveis (redatores experientes e inexperientes) em situações de trabalho individual. Apesar da grande importância dessas contribuições, é preciso considerar que o professor necessita não somente de categorias descritivas de um produto, mas também de descrições da própria atividade para saber lidar, permanentemente, com as dificuldades e bloqueios dos alunos envolvidos nessa tarefa.

Dessas constatações derivaram os problemas a serem pesquisados, os quais podem ser assim enunciados: Há evidências de

que o trabalho com reformulação de textos, individualmente e de forma colaborativa (professor e colegas), produza alterações positivas nos textos (quanto ao significado do texto), enquanto produto e processo? É possível prever que os alunos da 8ª série de uma escola pública de Picos-PI usam mais os tipos de reformulações (supressão, inserção, supressão e deslocamento) quando trabalham com parceiros do que quando trabalham individualmente?

Considerando-se as questões pertinentes a este estudo, formularam-se as seguintes hipóteses: (1) a atividade de reformulação é vista pelos alunos como uma oportunidade de alterar problemas locais do texto (acentuação, ortografia das palavras, pontuação, falta de concordância e regência inadequada); (2) as atividades de reformulação colaborativa de textos (professor, alunos) podem proporcionar ao aluno a consideração dos problemas globais do texto, como emprego inadequado de palavras, pouca informatividade (insuficiência de dados, irrelevância da informação), coesão (inadequação de conectores) e coerência (falta de clareza das idéias, ambigüidades); (3) das tarefas de reformulação (individualmente, com o professor ou com os colegas) resultam melhorias nos textos e nas situações de aprendizado, independentemente de quem sejam os parceiros; (d) os tipos de reformulações empregados pelos alunos, a supressão e a substituição são as que mais se destacam.

2 Pressupostos teóricos

2.1 A escrita como produto e processo

A atitude do professor de compreender a escrita como produto e/ou processo relaciona-se diretamente com a tradição de ensino da escrita e com sua postura pedagógica assumida em sala de aula. Estudos sobre a pos-

tura do professor diante das atividades de produção de texto dos seus alunos partem do princípio de que a forma como o docente responde à escrita do aluno influencia substancialmente o processo de ensino/aprendizagem.

Considerações a esse respeito já se encontram no trabalho de Zamel (1982), quando afirma que a forma como os professores geralmente respondem à produção escrita dos seus alunos demonstra uma forma restritiva de ver a escrita. O crucial é que as respostas em forma de meras correções frustram, também, o professor por não identificar aprimoramento na aprendizagem da escrita. Visualizar o texto somente como produto é atentar para aspectos superficiais da escrita, o que gera uma resposta à escrita que enfoca problemas meramente gramaticais. Segundo Zamel (1982), responder a escrita dessa forma, restringindo-se aos aspectos locais, cria no aprendiz uma noção restrita da escrita e reforça a compreensão de que os acertos locais devem ser perseguidos a qualquer custo, até mesmo em detrimento dos erros globais.

De acordo com Zamel (1982), a escrita como processo que faz sentido perpassa a consideração do propósito da escrita - para quem se escreve, e do próprio processo da escrita - como se escreve. Na relação professor/aprendiz no processo da escrita, as perguntas porque e para quem o aluno escreve são extremamente relevantes.

A autora destaca que antes de sabermos como ensinar a escrita, é preciso entender como se dá o processo da escrita. Assim, não só o professor, como também o aprendiz, deve estar a par das estratégias da escrita. É através desse ato reflexivo que a aprendizagem se dá. Perceber a escrita como processo é condição essencial para essa perspectiva.

Zamel afirma que o ensino da escrita como um processo de descoberta do significado implica num direcionamento em que a revisão torne-se foco principal do curso e que

o professor intervenha para guiar os aprendizes através do processo, e ao mesmo tempo, a relação professor/aluno precisa ser contida de forma que os alunos aprendam enquanto estão criando e percebam que áreas precisam ser trabalhadas.

Seguindo essa perspectiva, Russo (1988) apresenta uma experiência interacionista do ensino da escrita. Para a autora, a escrita não deve ser uma atividade solitária do escrevente, mas um complexo interativo que envolve o instrutor, outros aprendizes, e a atuação individual do aprendiz que transcende a sala de aula.

Russo (1988) sugere que uma aula de escrita inicie a partir de uma frase produzida pelo instrutor ou por um aprendiz e colocada no quadro-negro. Os aprendizes interpretam a frase e direcionam as implicações dessa frase de acordo com o momento. Mesmo que se utilize a mesma frase, não haverá uma mesma estória sobre aquela frase. Os alunos apresentam as suas contribuições para a estória e conforme for o tamanho da turma, será o tamanho da estória. O processo da criação não pode inibir o prazer da criatividade na escrita. Inicialmente, os aprendizes ou mesmo o instrutor efetuam as correções oralmente na medida em que o aluno escreve no quadro. Somente nos níveis mais adiantados os próprios alunos comentam o trabalho do outros destacando os pontos gramaticais e estilísticos.

O instrutor pode utilizar diferentes abordagens para responder à escrita dos aprendizes. Após a criação da estória, por exemplo, o instrutor pode sublinhar os erros de morfologia ou sintaxe e pedir aos outros alunos para corrigirem. Ou mesmo sem marcar qualquer erro, o instrutor pode pedir aos alunos para decidirem o que está gramaticalmente ou estilisticamente apropriado. O trabalho em pares é sempre recomendável, além de trazer resultados mais rápidos e mais precisos, principalmente, se o instrutor montar os

pares de forma que um aluno bom em gramática fique junto com um que tem menos conhecimento. Uma vez que a técnica com toda a classe tenha terminado, o instrutor deverá partir para a escrita em grupos menores. Os grupos irão produzir textos pequenos, e poderão trocar suas composições entre os grupos a fim de efetuarem os ajustes finais e as avaliações gramaticais. As redações poderão, então, serem lidas em voz alta, e se a turma decidir, pode-se identificar as categorias em que os textos serão destacados. Ao encerrar os trabalhos em grupo, o instrutor partirá para a escrita individual. O instrutor poderá sugerir uma lista de palavras como sugestão para que os aprendizes produzam um texto a partir delas.

A perspectiva da escrita como produto centraliza a “forma lingüística”, direcionando a prática pedagógica nas descrições e as práticas de ensino a tarefa da avaliação (ZAMEL, 1985). Esse foco conduz o professor a utilizar a escrita com o propósito de reforçar, treinar e imitar padrões gramaticais eleitos como “corretos”, segundo uma “norma gramatical” (RAIMES, 1987). Quanto à avaliação, a forma de o professor responder à escrita dos aprendizes enfatiza somente aspectos locais do texto, além de não fornecer comentários seguros que levem à revisão do texto.

Na escrita como processo, a produção lingüística é resultante de um trabalho em que os sujeitos realizam com a língua. Essa concepção de escrita evidencia o caráter dialógico da escrita e o trabalho cooperativo que se pode desenvolver na escola, integrando os parceiros professor e aluno na tarefa de construir os textos.

Vale ressaltar que uma visão interacionista da escrita deve conceber que alguém escreve para ser lido. E como já se destacou anteriormente, a escrita deve ser vista como um meio de comunicar idéias. Por isso, o trabalho de produção textual dos alu-

nos deve ser lido não só na sala de aula pelo professor, como também pelos outros alunos, ou fora dela, no caso de divulgação.

Considerando os estudos sobre a produção textual, Soares (1991) apresenta uma discussão que parte da hipótese de que o texto é resultado da integração de processos mentais em que a expressão lingüística serve como pista para o leitor reconstruir parcialmente as estratégias usadas pelo autor, compartilhando, assim, das intenções e objetivos comunicativos desse falante. Segundo a autora, a noção básica para a produção de texto é a de um planejamento, que pode ser entendido tanto no sentido funcional como operacional. Soares enfatiza o sentido funcional onde, num esquema cooperativo, metas e intenções dos participantes são levados em conta na interação comunicativa, compartilhando conhecimentos de mundo; experiências semelhantes; formas de organização do texto em gêneros e tipos; expectativas e conhecimentos lingüísticos. Mas, numa abordagem dos modelos de compreensão/produção de textos, Soares (1991, p. 39) afirma ser a questão do planejamento somente um dos tópicos do modelo como um todo.

Outra perspectiva de processo de produção de textos enfoca o papel cognitivo textual (DAHLET, 1994). Este autor defende uma melhor compreensão do professor não somente das categorias estruturais da escrita, mas principalmente, das descrições da própria atividade de produção e do comportamento dos sujeitos assumindo uma tarefa de redação. Para o autor, o processo de operação da escrita é dividido em planificação, textualização e revisão.

A planificação é responsável pela articulação do relacionamento entre conhecimentos, uma situação e a forma que ele vai lhe fornecer. Esse estágio é subdividido na mobilização e busca de conhecimentos através da extração da memória de longo prazo

o que o sujeito estima que sabe do domínio de referência que ele deve evocar; a organização desses conhecimentos, decidindo quais serão os conhecimentos que surgirão em primeiro lugar e, enfim, agrupá-los em subconjuntos temáticos; e o confronto do desenvolvimento projetado à imagem que a pessoa que escreve tem do objeto, da destinação do texto e do público visado. Por isso, a planificação supõe o emprego de capacidades cognitivas gerais e variadas, ao redor de dois pólos: o da seleção e o da organização das idéias.

A textualização depende diretamente da atividade de redação. É uma reestruturação das idéias, é quando o texto surge na forma de pensamento. O autor divide as operações de textualização em dois grandes conjuntos: as operações predicativas e as operações enunciativas. As predicativas mobilizam duas capacidades gerais na pessoa que escreve: a seleção de designação, ou seja, a escolha de um termo do léxico a ser relacionado às noções produzidas na fase de planificação e a inserção dessas designações em estruturas proposicionais, supondo a escolha das designações que constituirão o termo de partida de cada enunciado, e a escolha das construções sintáticas que comporão as significações deste. As operações enunciativas consistem, para a pessoa que escreve, em determinar, de forma referencial, a relação predicativa precedente limitando-a em relação às condições situacionais da troca, implicando que a pessoa garanta dois tipos de validação de seu enunciado: com um exterior que o torne verossímil e com o que ela supõe serem as disposições e as crenças de seu interlocutor.

A revisão agrupa as operações de revisão do texto. Subdividem-se em duas operações: operações de retorno crítico ao texto, através das quais a pessoa que escreve procura detectar e diagnosticar incorreções ou violações da norma e avaliar as consequên-

cias destas em termos de uma possível incompreensão por outrem; e por outro lado, operações de adequação definitiva, durante as quais a pessoa tenta reduzir, senão suprimir, as falhas constatadas, para entregar à leitura, uma vez efetuado esse controle, a versão de seu escrito que ela julgar satisfatória.

Dahlet (1994) encerra sua discussão ressaltando que todos os escritos não se assemelham, mas têm a escritura em comum, e que, numa perspectiva cognitivo-lingüística, a escritura pode ser concebida como um conjunto de operações globais e locais, construídas por um sujeito escritor para produzir textos, interagindo assim com as representações de seus leitores. A proposta cognitivo-textual pode ajudar tanto o professor quanto o aluno, permitindo ao primeiro sistematizar as suas intervenções sobre os preconceitos de produção do segundo, e ao segundo entender as tarefas definidas pelo primeiro, à luz de uma representação explícita do seu saber escrever. Dessa forma, a apropriação das operações da redação teria de incluir a capacidade de ultrapassar o quadro que as regula, chegar às lógicas de produção da escrita para poder experimentar, se for o caso, a modificação, combinando assim o domínio da posição sócio-cognitiva do escritor, com o prazer da escritura.

Considerando a produção de texto e seu produto final como um processo que se compõe de etapas interligadas e recursivas e não como um mero ato de escrita, é que se fez objeto desta pesquisa analisar a reformulação no processo de construção do texto. Para a compreensão desta visão processual, conceberam-se modelos teóricos de base cognitiva, que serão comentados nas subseções seguintes.

2.2 O processo de construção de um texto

Partindo de experiências em laboratórios de produção de textos, demonstrou-se que o processo de construção de um texto passa

por três grandes etapas: o planejamento, a execução e a revisão. Foram concebidos modelos teóricos de base cognitiva, criados apenas com fins ilustrativos e como apoio didático, uma vez que o processamento cognitivo não obedece rigidamente às etapas sistematicamente propostas.

Esta pesquisa, entre os modelos teóricos existentes, adota os modelos cognitivos do processo da escrita propostos por Hayes e Flower (1980), Collins e Gentner (1980), Serafini (1992) e White e Arndt (1995), e os modelos de processamento da revisão propostos por Bartlett (1982) e Hayes et al. (1987).

Esse embasamento teórico serve como suporte para a compreensão das alterações existentes nas reformulações de textos dos sujeitos envolvidos na pesquisa, realizadas por meio de supressão, inserção, substituição e deslocamento, e para a compreensão da tarefa de reformulação como processo.

2.2.1 Modelos de processamento de escritura

Atualmente, as pesquisas sobre a escrita mostram essa atividade não mais como uma sucessão linear de estágios fixos, e sim como um conjunto de subprocessos que funcionam tanto simultaneamente quanto recursivamente em padrões até mesmo irregulares e imprevisíveis.

Numa visão mais aprofundada, resultado de um estudo comparativo dos modelos teóricos de processamento da escrita, Menegassi (1998) os classifica em dois grupos: um de caráter mais teórico e de bases cognitivas, postulados por Hayes e Flower (1980) e Collins e Gentner (1980); outro de caráter mais didático, onde é marcante a preocupação com o aluno, postulado por Serafini (1992) e White e Arndt (1995).

No modelo de Hayes e Flower, desenvolveu-se uma proposta para a identificação do processo da escritura, evidenciando três

subprocessos centrais – planejamento, tradução e revisão - que podem ocorrer tanto concomitante quanto recursivamente. Já no modelo de Collins e Gentner evidenciaram-se apenas dois subprocessos – produção de idéias e produção do texto. É notório que a diferença entre eles está na etapa de revisão, que explicitamente não é proposto por Collins e Gentner, contudo suas idéias permitem enquadrar tal etapa na produção de texto.

O estudo do planejamento textual, em ambos os modelos, é o subprocesso em que os autores mais se detêm, explicando cada aspecto e, muitas vezes, exemplificando com estratégias que facilitam a realização dessa fase.

A etapa de execução, por outro lado, é bem pouco desenvolvida nos dois modelos. Hayes e Flower limitam-se a afirmar que ela transforma as orientações do planejamento em “sentenças escritas aceitáveis” (1980, p.15). Aliás, segundo os autores, essa dificuldade de tomar material da memória de longo termo, sob o controle do planejamento, e transformá-lo em sentenças escritas aceitáveis pode produzir inúmeras frustrações para os escritores, fazendo com que, muitas vezes, interrompam o processo. Collins e Gentner (1980) tecem comentários sobre o momento que denominam produção de texto, apresentando listas de itens que devem ser observados ao se escrever o texto. Essas listas apresentam uma série de considerações formais, enquadradas nos níveis da oração, da sentença e do texto.

A revisão é comentada apenas por Hayes e Flower (1980), que a apresentam com aspectos mais relacionados à forma do texto produzido do que ao seu conteúdo.

O outro grupo de caráter mais didático, formado pelos modelos de Serafini (1992) e de White e Arndt (1995), conforme a demonstração de Menegassi (1998), apresenta os mesmos subprocessos do grupo anterior. Nestes modelos, considera-se a produção de texto em situação de ensino de sala de aula, preocupando-se, também, com o

tempo disponível para a realização da produção de texto, características não especificadas pelo grupo anterior.

O modelo de Serafini destaca quatro etapas: plano, produção de idéias, produção do texto e revisão, sendo que as duas primeiras etapas pertencem ao planejamento. Já no de White e Arndt são propostas seis etapas: geração de idéias, focalização, estruturação, esboço, avaliação e re-vendo (revisão), sendo que as três primeiras etapas pertencem ao planejamento.

Percebe-se também, neste grupo, uma preocupação marcada com o planejamento do texto, no entanto não é considerada como etapa primordial do processo. Neste caso a revisão acaba por tornar-se até mais significativa que o planejamento, tomando aspectos mais amplos do que no grupo anterior, uma vez que é enfocada sob os aspectos do conteúdo e da forma.

Os dois modelos se apresentam, quanto à etapa da execução, mais específicos do que os anteriores, persistindo, todavia, na mesma forma de apresentação.

O modelo de processo de escritura de Hayes e Flower (1980) foi construído a partir dos resultados da análise de protocolos verbais de redatores e, por ser um modelo centrado não no produto, mas no processo, parece ser adequado para dar uma visão mais precisa das etapas nas quais os alunos podem ter problemas no complexo envolvimento com a reformulação de texto.

2.2.2 Modelo de processamento da revisão segundo Hayes et al

Ao considerar-se a revisão não como um processo isolado, mas como um dos componentes do processo de escrita, admite-se a interdependência daquela com todos os aspectos relacionados aos componentes desta.

Sob a mesma orientação cognitivista do modelo da escritura, estes autores desenvol-

veram um modelo de revisão (Figura 1) dividido em dois segmentos principais: os processos nos quais o revisor engaja-se (à esquerda) e as categorias de conhecimento que influenciam estes processos ou resultam de suas ações (à direita).

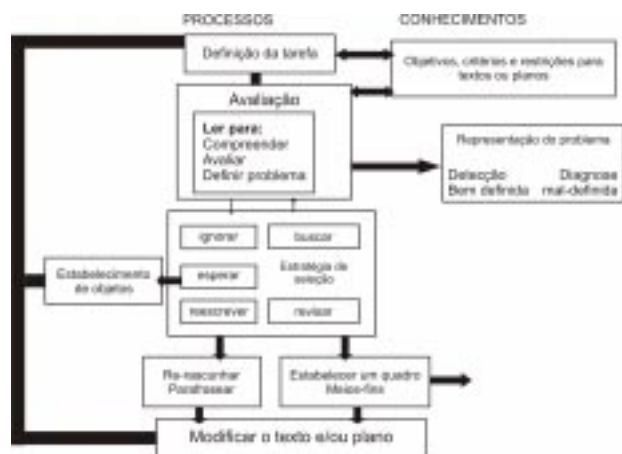


Figura 1 - Modelo Cognitivo de Revisão proposto por Hayes et al (1987, p.185).

O primeiro subprocesso ilustrado no esquema é a Definição da Tarefa. Esse subprocesso é a base de todas as habilidades de revisão, porque reflete as concepções subjacentes do escritor do que significa revisar, isto é, de quais atividades estão envolvidas na revisão, além de como esses subprocessos são gerenciados. Essa etapa envolve conhecimento metacognitivo, já que implica consciência, por parte do revisor, de seus próprios processos cognitivos. Os autores fornecem o seguinte exemplo concreto: “se me derem um texto para revisar, eu devo saber que posso ler todo esse texto antes de modificá-lo ou ler pequenos trechos de cada vez e ir fazendo as modificações” (HAYES et al., 1987, p. 190-191).

A Definição da Tarefa controla as decisões sobre objetivos gerais para o texto, as restrições que podem limitar esses objetivos e os critérios de avaliação que serão aplicados. Ao

fazer escolhas, o revisor pode manipular a definição da tarefa, mudando, por exemplo, de um objetivo para outro. Isso faz com que essa etapa seja periodicamente atualizada durante o curso da revisão. Como uma construção dinâmica, a definição da tarefa depende, em parte, de concepções armazenadas (na memória de longo termo) do que significa revisar e de quais informações são acrescentadas continuamente pelo ambiente da tarefa⁴.

Pelo fato de controlar as decisões de todos os outros subprocessos, a definição da tarefa tem o poder de limitá-los de alguma forma.

Ao comparar o desempenho dos revisores experientes com o dos inexperientes durante essa etapa, Hayes e seus colaboradores (1987, p.193) observaram os seguintes pontos:

1. Revisores experientes têm mais conhecimento sobre como fazer planos para guiar a performance da tarefa de revisão do que os inexperientes;
2. Revisores experientes criam um inventário de problemas antes de realizar a tarefa de revisão, como forma de gerenciar sua atenção, enquanto os inexperientes não o fazem;
3. A definição da tarefa de escritores experientes inclui objetivos globais para revisão que levam em conta o propósito do texto na situação comunicativa, enquanto a dos inexperientes não inclui essas metas.

Essas constatações levaram os autores a concluir que revisores inexperientes devem aprender a não só perceber aspectos que necessitem de revisão, mas, também, a estabelecer objetivos e a fazer planos para a tarefa, além de como monitorar sua capacidade de atenção ao executar o trabalho.

A dificuldade de muitos revisores nesse ponto pode ser explicada pelo fato de que a

⁴ Por ambiente da tarefa, os autores compreendem toda informação externa ao revisor, inclusive o texto do escritor com as mudanças efetuadas até então.

fase inicial da definição da tarefa é afetada por vários fatores que podem provocar uma sobrecarga de informação. Para iniciar o processo de revisão, o sujeito necessita, entre outras coisas, atentar para: (a) os propósitos, extensão e gênero do texto; (b) as exigências ou instruções apresentadas por um motivador; (c) o contexto da situação; (d) o interlocutor; (e) as concepções sobre o processo de revisão e o conhecimento textual armazenado na memória de longo termo; (f) as mudanças introduzidas no texto à medida que desenvolve a tarefa e (g) o número e a complexidade dos problemas do texto.

Os métodos de controle dos revisores experientes, como a criação de inventários informais ou estabelecimento de planos, parecem, conforme os autores, ter o poder de reduzir essa “sobrecarga cognitiva” e, assim, tornar a revisão mais eficiente.

Na etapa seguinte, a Avaliação, o revisor aplica os objetivos e critérios determinados pela definição da tarefa. Para Hayes e seus colaboradores (1987, p. 202), a avaliação é vista mais adequadamente como uma extensão do processo familiar da leitura para compreensão.

Como mostra a figura 1, a fase de avaliação consiste em ler para compreender, avaliar e definir problemas.

‘Ler para compreender’ é um processo no qual os leitores tentam construir uma representação interna do significado do texto. Essa representação envolve a interação de habilidades em vários níveis. Ao construir essa representação, o leitor decodifica palavras, identificando-as e recuperando seu significado da memória; identifica a estrutura gramatical das sentenças; aplica regras semânticas para interpretar as sentenças; faz inferências para resgatar significados implícitos; aplica esquemas conceituais e ativa conhecimentos de mundo; aplica convenções de gênero; identifica a essência do texto e infere as intenções e o ponto de vista do autor. Tais habilidades po-

dem ocorrer em qualquer ordem e cooperam entre si no esforço de produzir uma representação satisfatória do texto.

Por exemplo, a possibilidade de encontrar a estrutura gramatical de frases ambíguas pode depender de identificar alguma idéia principal. Todas as decisões sobre significados de palavras, estruturas gramaticais e sobre objetivos e planos do escritor são feitas de modo a produzir uma representação integrada do texto e das intenções do autor.

Obviamente, quando as pessoas estão lendo com o objetivo de compreender, elas não são tão sensíveis a problemas do texto como são quando estão lendo com o objetivo de revisar. Contudo, mesmo ao ler para compreender, os leitores podem perceber alguns tipos de problemas. Até mesmo, porque alguns problemas do texto oferecem dificuldades de compreensão, podendo perturbar ou impedir a continuidade da leitura.

Conforme os autores, as pessoas podem ler para compreender e/ou avaliar e/ou revisar. Quando lêem um texto para revisá-lo, as pessoas também lêem para compreendê-lo, mas adotam outros objetivos adicionais.

Em primeiro lugar, ao ler para revisar, as pessoas procuram detectar e caracterizar os problemas do texto. Esses objetivos tornam os leitores mais sensíveis a uma variedade muito maior de problemas do texto. Em segundo lugar, esses leitores adotam o objetivo de solucionar os problemas encontrados, o que os leva a tomar uma atitude mais ativa em relação ao texto. Além disso, a busca por possibilidades de melhoria pode levar a descobertas associadas com vários níveis do processo de compreensão.

Por fim, se o revisor é habilidoso, adota o objetivo de moldar o texto às necessidades do público ou destinatário. Esse objetivo provoca efeitos profundos no desempenho do revisor em todos os níveis.

As três atividades que fazem parte da avaliação - ler para compreender, ler para

avaliar e ler para definir problemas - apresentam distinções principalmente porque: (1) produzem diferentes resultados, que vão desde simples detecções automáticas até a construção de diagnoses elaboradas do problema; (2) exigem, freqüentemente, quantidade de tempo diferente, pois definir o problema, por exemplo, requer um esforço considerável além daquele exigido na leitura com propósito de avaliar ou compreender; (3) estão associadas com as diferenças entre leitores experientes e inexperientes, já que definir o problema é uma habilidade raramente manifestada pelos inexperientes.

O resultado da leitura efetuada é uma Representação do Problema, a qual manifesta-se através de dois subprodutos: detecção (percepção dos problemas) e diagnose (representação do problema baseada em conhecimentos mais profundos sobre ele). Isso quer dizer que as representações de problemas variam desde aquelas isoladas - que contêm pouca informação sobre o problema - até aquelas que exigem diagnósticos elaborados - que contêm informações conceituais relativas, inclusive, procedimentos necessários para resolvê-los.

Embora dependam de conceitos e classificações, as diagnoses não dependem do conhecimento de termos técnicos. Elas dependem dos conhecimentos armazenados pelo revisor acerca de textos e planos.

A detecção, embora não garanta a resolução do problema, constitui-se na pré-condição para que a revisão aconteça. O processo da revisão simplesmente não pode prosseguir até que o revisor perceba que o plano ou o texto tem algum problema.

Para Flower e Hayes (1986), a representação do problema situa-se em um "continuum" marcado por diferentes objetivos e restrições. A representação bem definida de problemas nesse "continuum" é mais aplicável para os casos de violação da ortografia ou das regras gramaticais relativas às

sentenças. Problemas globais, como desorganização ou incoerência, são, por natureza, menos bem definidos, já que seu efeito atinge o texto como um todo, não havendo uma forma única de resolvê-los.

Analisando a representação do problema de revisores experientes e inexperientes, os autores distinguiram três tipos de diagnósticos: (1) aqueles menos bem-definidos, denominados "intencionais", que acontecem quando o revisor compara sua representação do texto ou as intenções do autor com o que está escrito e, então, decide como mudar o texto ou o plano, (2) aqueles mais bem-definidos, "baseados em regras", que ocorrem quando um revisor já possui uma representação adequada do problema, baseado no seu conhecimento prévio de violação das regras gramaticais e (3) aqueles que ficam entre esses dois extremos, "baseados em máximas", que acontecem quando o revisor segue algumas diretrizes estabelecidas, mas nenhuma regra específica para basear seu diagnóstico.

O diagnóstico intencional, segundo os autores, é o que oferece as maiores dificuldades, porque é baseado na análise do texto escrito em relação aos seus propósitos, a seus interlocutores ou ao foco principal. Para tanto, o revisor, sem dispor de regras pré estabelecidas, precisa fazer inferências e extrair a essência do texto. Além disso, ao apontar problemas mais complexos, que necessitam de conjuntos de métodos para resolvê-los, os diagnósticos intencionais, muitas vezes, indicam a necessidade de retorno ao plano para que novo texto seja gerado.

A pesquisa de Hayes e seus colaboradores (1987) sobre a representação do problema de revisores experientes e inexperientes indicou, no entanto, que a diagnose não é um passo obrigatório, pois certos problemas são mais facilmente resolvidos, ou de forma mais eficaz, pela estratégia de detecção/reescritura do que pela de diagnose/revisão.

Mesmo não sendo um procedimento obrigatório para a atividade de revisão, a diagnose demonstrou ser uma estratégia poderosa que os escritores mais experientes possuem para lidar com problemas mais complexos. O diagnóstico dos escritores experientes não é uma mera lista de problemas, mas uma representação dos problemas estruturados hierarquicamente.

Depois de representar o problema, o revisor precisa tomar decisões estratégicas para mudar o texto. Essas decisões são apresentadas no modelo da figura 1 pelo componente Seleção de Estratégia, o qual inclui as estratégias para gerenciar o processo (ignorar o problema, adiar o esforço ou buscar mais informação a fim de resolvê-lo) e as estratégias para mudar o texto (reescrever ou revisar).

A decisão de ignorar o problema ocorre quando o escritor detecta problemas que acredita não serem merecedores de atenção. Escritores experientes usam essa estratégia quando detectam problemas relativos a normas opcionais de construção gramatical ou de estilo, as quais são influenciadas pelo gosto pessoal.

Os autores perceberam, ainda, que os escritores usam dois critérios para decidir ignorar um problema: o problema não cria confusão para o leitor e/ou a busca de uma solução é tão difícil que não vale o esforço. De qualquer forma, a aplicação desses critérios depende da habilidade do escritor em discriminar problemas, fator este que diferencia experientes de inexperientes.

A segunda ação constante no modelo da revisão é adiar, que indica a decisão consciente do escritor de dividir o processo de revisão em partes. Essa ação permite ao escritor focalizar sua atenção de maneira seletiva, detendo-se, a cada momento, em partes da tarefa.

Os autores constataram que a decisão de utilizar essa estratégia pode ocorrer nos casos em que o escritor:

1. decide priorizar algumas atividades de revisão;
2. precisa reler o texto para avaliar a intensidade dos problemas e, então, decidir sobre a ordem de atuação;
3. não visualiza, no momento, um procedimento exato para solucionar o problema;
4. percebe que é preciso adicionar informações ao texto, mas, para isso, precisa avaliá-lo criticamente antes de descobrir a melhor maneira de proceder;
5. necessita revisar uma determinada parte do texto para, posteriormente, encontrar a solução para outras partes.

Ao adiar a ação, os escritores, freqüentemente, precisam voltar aos planos, reavaliar e reformular objetivos. Esse procedimento requer muita atenção do escritor, já que ele terá de retornar, posteriormente, ao problema cuja solução resolveu retardar.

Os autores relacionaram as seguintes hipóteses que poderiam explicar as falhas dos revisores ao retardar a ação:

1. Falta de estratégias e procedimentos adequados que lhes permitam atuar de acordo com seus objetivos.
2. Falta de habilidade gerencial para coordenar várias revisões.
3. Falta de condições para julgar a validade de uma solução proposta.
4. Sobrecarga de memória e, conseqüentemente, esquecimento dos problemas detectados;
5. Desconsideração dos problemas detectados anteriormente (cuja solução o revisor resolveu retardar) influenciada pelo sentimento de satisfação com as revisões efetuadas posteriormente
6. Sentimento de que o esforço necessário para fazer a revisão é grande demais em relação ao impacto que essa revisão terá no texto.

A última ação apresentada no modelo, cujo objetivo, também, é gerenciar o processo, é buscar estratégia usada para refinar a representação do problema mais explicitamente. Utilizando essa estratégia, os escritores tentam transformar sua representação mal-definida de um problema em bem-definida para, então, resolvê-lo.

Ao representar o problema novamente, o escritor busca, na memória, conhecimento e experiência relevantes e/ou vasculha o texto, a fim de entender melhor o problema. Segundo os autores, a busca, para muitos escritores, é uma estratégia poderosa para promover descobertas importantes que influenciam a seqüência do processo de revisão. Ao reavaliar o texto, o leitor assume um papel bastante ativo, já que é estimulado a pensar em melhores maneiras de expressar idéias.

No modelo da figura 1, constam, também, duas estratégias que são usadas para modificar o texto: reescrever e revisar. Os autores descrevem a estratégia de reescrever, como aquela utilizada pelos revisores quando não estão preocupados em manter o significado e/ou a estrutura superficial do texto original ou de parte dele. Em geral, a reescritura é efetuada através de dois caminhos: reelaboração de rascunho ou paráfrase.

Quando fazem um novo rascunho, os escritores, geralmente, extraem o objetivo do texto e o abandonam para construí-lo novamente. A ação de re-rascunhar não prevê a transformação de sentenças, mas a reestruturação até mesmo dos propósitos e do plano do texto. Esse procedimento possui a vantagem de oferecer economia do esforço necessário para diagnosticar cada problema, possibilitando, assim, um diagnóstico mais geral, como aqueles referentes à inadequação do que está escrito em relação aos propósitos do texto.

Já a paráfrase, segunda estratégia de reescritura identificada pelos autores, é uti-

lizada quando o objetivo do revisor é salvar o significado do texto, utilizando uma estrutura de superfície diferente. Assim como a estratégia de re-rascunhar, a estratégia de parafrasear requer pouca ou nenhuma informação de diagnóstico específico, baseando-se, principalmente, na identificação da essência do texto.

Conforme os autores, há muitas razões pelas quais as pessoas escolhem reescrever o texto ao invés de consertá-lo. Entre elas, apontam o fato de sentirem-se mais livres das influências do texto para produzirem novas idéias ou apresentá-las de outras maneiras e, ainda, a possibilidade de não possuírem uma estratégia adequada para resolver o problema através da revisão.

A reescritura, embora seja uma poderosa estratégia, pode criar inúmeros problemas pelos seguintes fatores:

1. Em primeiro lugar, escritores inexperientes, muitas vezes, não têm critérios suficientes para julgar sua reescritura e não sabem quando devem parar de gerar novas versões. Além disso, a reescritura requer mais tentativa, o que, geralmente, exige mais tempo que uma solução focalizada em um ponto;
2. Em segundo lugar, a atividade de reescritura, muitas vezes, é frustrante. Escritores inexperientes, quando ficam muito presos a uma parte específica do texto, têm dificuldade de perceber o contexto no qual a sentença ou o parágrafo estão inseridos, o que ocasiona muitos problemas;
3. Por último, escritores inexperientes, na tentativa de parafrasear, focalizam sua atenção no texto já escrito, o que limita suas alternativas para reescrevê-lo. Além disso, eles têm dificuldade em decidir se a nova construção se encaixa melhor no contexto que a antiga.

Entre os escritores dos dois tipos, os autores identificaram, ainda, aqueles que funcionam como “apagadores”. Da mesma forma como reescretores, os apagadores mudam a estrutura superficial do texto, removendo os problemas. Embora o apagamento seja uma boa estratégia para modificar o texto, se efetuada sem claros objetivos, ela pode tornar o texto pior, pois pode ocorrer eliminação de uma idéia fundamental para a compreensão.

A segunda estratégia utilizada para modificar o texto (conforme o modelo da Figura 1) é revisar. Quando utilizam essa estratégia, os escritores, depois de diagnosticarem o problema, selecionam um procedimento de reparação. Os autores apontam diferenças entre escritores experientes e inexperientes em relação aos tipos de problemas que eles conseguem identificar e aos procedimentos que eles utilizam para melhorar o texto.

Para Hayes e seus colaboradores (1987) o resultado da revisão pode ser visto como uma matriz de problemas e soluções. Assim, cada revisor pode ser representado através de uma “tabela de meios-fins”, na qual os meios representam os problemas a serem solucionados (globais ou locais) e, os fins, os procedimentos utilizados para solucioná-los.

Ao comparar as “tabelas de meios-fins” dos escritores experientes com a dos inexperientes, os autores constataram as seguintes diferenças: os escritores experientes detectaram uma gama maior de problemas globais e utilizaram um número maior de estratégias para resolvê-los; os meios utilizados pelos experientes para solucionar os problemas foram mais elaborados e mais concentrados nos parágrafos do que nas frases; os experientes detectaram mais problemas locais e, para resolvê-los, utilizaram procedimentos bastante específicos. Os autores observaram, além disso, que a escolha da estratégia de revisão é baseada na economia. Dessa forma, o escritor escolhe o procedimento que considera adequado para atingir seus

objetivos, utilizando o mínimo de esforço. Essa escolha depende, principalmente, da percepção do revisor sobre a qualidade do texto (tipo, número e amplitude dos problemas) e de sua competência para resolver os problemas.

Concluindo, Hayes e seus colaboradores (1987) sugerem que o processo de revisão de escritores inexperientes poderia sofrer um grande impacto se fossem encontradas as maneiras de fornecer a eles um repertório maior de opções, o que lhes permitiria serem mais flexíveis e, assim, melhoraria seu poder de resolução de problemas.

Pelas observações acima, percebe-se que a revisão tem um caráter diferenciador entre os escritores experientes e os inexperientes. Hayes e seus colaboradores (1987) demonstram que, no próprio texto, o escritor tem mais dificuldades de revisão do que no texto de outros. Na presente pesquisa, tal consideração é considerada relevante no sentido de justificar o aumento ou não das alterações utilizadas pelos alunos nas tarefas de reformulação colaborativa (com o colega e com o professor) e individuais.

3 A Pesquisa

3.1 Coletando os dados

Os dados foram coletados por meio de dois questionários, constituídos de perguntas sobre dados pessoais e, também, relativas aos temas de interesse e aos hábitos de leitura e escritura dos alunos, e dos quinze textos e suas respectivas versões reformuladas. No final dos encontros contou-se, para análise, com quinze (15) produções textuais em primeira versão, e quinze (15) versões reformuladas, sendo cinco (05) em situação individual, seis (06) com ajuda do colega e quatro (04) com a ajuda do professor, perfazendo um total de trinta (30) textos para análise.

As redações em primeira versão foram produzidas sempre em função de uma deter-

minada situação comunicativa, seguindo as etapas de 'geração de idéias' e 'produção'.

No momento da 'geração de idéias', foram utilizados diferentes métodos de estímulo à produção textual (leituras de textos coletados pelos alunos, discussão, debates, palestras, apresentação de vídeos), procurando-se instaurar uma situação comunicativa o menos artificial possível.

Imediatamente após cada etapa de geração de idéias, os alunos foram solicitados a escrever textos dissertativos sobre os temas discutidos na geração de idéias (O programa Fome Zero no Brasil). A opção por esse tipo de texto deveu-se ao fato de ser o mais trabalhado na faixa etária e nível escolar dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Além disso, considerou-se a possibilidade de emergência de diferentes estratégias de revisão conforme o tipo de texto produzido, o que mereceria outro estudo.

Após produzirem os textos, estes eram lidos pelos alunos para a turma e, em seguida, entregues à pesquisadora. Os textos produzidos, em todas as suas versões, eram fotocopiados pela pesquisadora e devolvidos aos alunos no encontro seguinte. Essas produções escritas, bem como o material gráfico utilizado nas etapas de geração de idéias eram depositados, pelos alunos, em uma pasta personalizada que haviam recebido no início das atividades propostas.

Na tarefa de reformulação, dividiu-se a turma em três grupos distintos. A cada grupo foi atribuída uma tarefa diferente: grupo (1), composto de cinco alunos, reformulação individual; grupo (2), composto de seis alunos, reformulação com a ajuda do colega e grupo (3), composto de quatro alunos, reformulação com a ajuda do professor.

Na reformulação individual, os alunos do grupo 1, após a produção dos textos, eram instruídos para a necessidade de alternar os papéis de produtor e leitor do texto, verificavam, por sua iniciativa, a necessidade de ajustar os

textos a fim de aprimorá-los em todos os aspectos que julgassem necessários. Para isso, liam, novamente, o texto, antes de efetuar as alterações. Os sujeitos eram deixados livres para alterarem seus textos. Não lhes foi fornecida nenhuma orientação técnica para que realizassem as atividades. As alterações efetuadas durante a fase de produção do texto não puderam constituir o corpus deste estudo. Embora essa seja uma limitação da presente pesquisa, isso não se constituiu em obstáculo para a realização deste estudo, dados os seus principais objetivos. Exigir que os alunos não fizessem alterações durante a fase da produção significaria desconsiderar a existência de diferentes estilos cognitivos individuais de escrita. E, ainda, isso significaria impor uma visão distorcida do processo de escritura como sendo constituído de estágios fixos e lineares.

Na reformulação com a ajuda do colega, os alunos do grupo 2 reavaliavam seus textos com a ajuda de outro leitor. Nessa situação de reformulação em pares, os avaliadores liam o texto, individualmente, e faziam anotações que considerassem necessárias para a indicação de problemas ao autor. Em seguida, os avaliadores discutiam, com o autor, os problemas levantados no texto, sem que nenhuma das partes efetuasse qualquer alteração ou utilizasse qualquer recurso para marcar o problema. Após a discussão, cada aluno reavaliava seu texto, individualmente, observando as questões apontadas e fazia ou não as modificações, o que dependia de seu julgamento. Esse procedimento visou garantir a liberdade do autor para alterar ou não o texto sem qualquer forma de pressão. Nesta etapa de avaliação, os alunos foram instruídos a não abordarem questões divergentes, relativas à opinião pessoal, a menos que observassem incoerências no texto e, ainda, a não negociarem os significados apenas oralmente, deixando de ajustar a escrita pelo fato de terem compreendido os aspectos obscuros através do diálogo.

Nas atividades de reformulação dos textos em conjunto com a professora, os alunos do grupo 3 foram alertados para a necessidade de discussão dos aspectos levantados, já que a leitura desse avaliador poderia não estar adequada às intenções dos autores do texto. Além disso, procurou-se conduzir o diálogo de forma a fazer emergir soluções sem apontá-las. Para tanto, forneciam-se, aos alunos, pistas que pudessem conduzir à solução dos problemas. Em último caso, quando demonstravam desconhecimento de algum aspecto indispensável para o encontro da solução, as possíveis formas de solucionar o problema eram apontadas. Cabe observar ainda que, na maioria das situações de apontamento de problemas por parte da professora, nem todas as falhas foram indicadas, procedimento que se considerou adequado para evitar a sobrecarga de informação e, em consequência, a baixa atuação do sujeito na revisão de seu texto. Além disso, com o propósito de garantir a motivação do aluno, procurou-se, sempre que possível, elogiar os aspectos positivos do trabalho produzido.

3.2 Levantamento e análise de dados

O objetivo deste estudo não é apenas a apresentação de uma análise quantitativa. Os

números apresentados servem apenas para possibilitar uma visão panorâmica das alterações utilizadas pelo aluno, apurada no corpus e representam o ponto de partida para a análise qualitativa.

Os textos produzidos pelos alunos foram analisados, inicialmente, através da comparação entre a primeira versão e a versão reformulada. Para isso criou-se para cada texto um quadro (1) com quatro colunas, colocando-se na primeira a numeração dos parágrafos; na segunda, a primeira versão; na terceira, a versão reformulada, com indicação das alterações ocorridas, e na última coluna os resultados das alterações: RP (resultado positivo); RN (resultado negativo) e RI (resultado indiferente).

Nesta investigação, analisaram-se as quatro alterações que um escritor pode realizar no seu texto: suprimir, inserir, substituir e deslocar um segmento. Um segmento pode ser um parágrafo, uma frase, parte de uma frase, uma palavra e mesmo parte de uma palavra. Optou-se pela utilização de alguns procedimentos, a fim de representar, na escrita, os diferentes tipos de alterações utilizadas pelo escritor nas duas versões produzidas: (1) supressão (~~texto tachado~~); (2) inserção (**texto em negrito**); substituição (texto sublinhado); (3) deslocamento (*texto em itálico*).

Quadro 1 - Demonstração das alterações efetuadas e dos resultados entre a versão inicial e a versão reformulada individualmente

PARÁGRAFO	VERSÃO INICIAL	VERSÃO REFORMULADA	RESULTADO
4º	Não vou me referir tanto a governo mas sim a população. Hoje em dia se fizermos tudo controlado não precisaríamos estar desperdiçando alimentos. (linhas 1-2)	Acredito que a culpa da fome não é tanto do governo <u>mais</u> sim da população, quanto alimento jogado fora, no mercado, quantas frutas estragadas, ... (linhas 1-2)	INS.- RP SUBST.- RN SUPRES.-RN

Posteriormente, efetuou-se a computação geral desses dados, em cada uma das modalidades de reformulação (individualmente, com o professor e com a ajuda do colega) com o propósito de evidenciar o desempenho dos sujeitos nas tarefas de ►

reformulação de seus próprios textos. Os quadros não dão conta de todos os problemas encontrados nas atividades de reformulação, mas apenas daqueles que desencadearam alguma mudança no texto, seja ela positiva ou negativa.

Quadro 2 - Total das alterações úteis (+) e prejudiciais (-) efetuadas em cada modalidade de reformulação

TIPOS DE REFORMULAÇÃO	REFORMULAÇÃO INDIVIDUAL			REFORMULAÇÃO COM O COLEGA			REFORMULAÇÃO COM O PROFESSOR			RESULTADO GERAL
	(+)	(-)	T	(+)	(-)	T	(+)	(-)	T	
supressão	03	11	14	10	20	30	11	07	18	34%
inserção	10	01	11	16	03	19	10	03	13	24%
substituição	12	07	19	16	12	28	12	05	17	35%
deslocamento	01	01	02	04	02	06	01	03	04	7%
alterações %	57%	43%	25%	55%	45%	46%	65%	35%	29%	_____

Para proceder a essa quantificação, tornou-se necessário tomar cada ocorrência, na qual o aluno efetuou alguma alteração, e classificá-la segundo os critérios estabelecidos neste trabalho. Essa classificação não foi tarefa fácil, visto que o significado de um elemento, tomado isoladamente, pode não coincidir com aquele que assume em relação ao todo. Sendo assim, procurou-se, sempre que possível, julgar cada ocorrência, verificando-se seu maior efeito na realização, ou local, ou global do texto.

Baseando-se, então, na observação sistemática dos textos analisados neste estudo, para quantificar-se os dados, dividiram-se as reformulações efetuadas nos textos em dois grupos: aquelas que incidiram sobre os problemas locais e aquelas que incidiram sobre os problemas globais. Foram considerados problemas locais os relativos à acentuação, à ortografia das palavras e à pontuação. Quanto aos problemas globais foram considerados

os casos relacionados ao emprego do léxico (inadequação vocabular), à informatividade (insuficiência de dados, irrelevância da informação), à coesão (emprego inadequado de conectores) e à coerência (falta de clareza das idéias, ambigüidade).

Imediatamente após a apresentação dos dados quantitativos obtidos da análise de cada aluno, procedeu-se ao exame das reformulações efetuadas, primeiramente nas etapas individuais e, em seguida, nas colaborativas (com a ajuda do aluno e com a ajuda do professor).

4 Considerações finais

Considerando-se que, a maioria das reformulações efetuadas por esses alunos provocaram melhorias nos textos, e que, principalmente, serviram para desmistificar a idéia do texto como sendo produto de um esforço inicial, único e suficiente, é possível conside-

Quadro 3 - Resultado geral dos aspectos locais e globais reformulados

MODALIDADES DE REFORMULAÇÃO	ASPECTOS LOCAIS			ASPECTOS GLOBAIS		
	(+)	(-)	%	(+)	(-)	%
INDIVIDUAL	16	11	27	23	38	61
COM O COLEGA	11	07	18	61	40	101
COM O PROFESSOR	09	17	26	55	36	91
RESULTADO (%)	21%	23%	22%	79%	77%	78

rar a experiência como positiva para seu crescimento, o que só vem confirmar a hipótese de que, das tarefas de reformulação (individualmente, com o professor ou com o colega), independentemente de quem sejam os parceiros, resultam melhorias nos textos e nas situações de aprendizado. A tarefa de reformulação deve ser utilizada constantemente na escola, com a mesma importância que está sendo empregada nas etapas de planejamento e execução das produções textuais, criando um automatismo benéfico nos alunos.

A análise dos resultados desta pesquisa mostrou que, inicialmente, os alunos possuíam um conhecimento rudimentar sobre a necessidade de regulação da linguagem. Quando reformulavam os textos, os sujeitos alteravam apenas poucos aspectos que não provocavam mudanças significativas no texto. A falta de habilidade para se distanciarem de seu produto e realizarem a auto-avaliação foi identificada, principalmente, na atuação individual.

Aliás, cabe ressaltar as contribuições das tarefas de reformulação de forma colaborativa para o professor, que, passando a participar do processo de construção da escrita de seus alunos, tem a oportunidade de conhecer estilos individuais de escritura. Essa mudança de paradigma do produto para o processo poderá auxiliá-lo na construção de metodologias mais eficientes para o ensino, porque estão baseadas no reconhecimento das reais dificuldades e, principalmente, das formas de aprendizado de seus alunos.

Esta pesquisa, sem a pretensão de oferecer resultados definitivos, revelou que a tarefa de reformulação pode ser uma alternativa para que os alunos percebam a escrita, já no âmbito da instrução, como uma atividade relevante para a vida. Como afirma Figueiredo (1994, p.157), "Escrever não é um dom, nem um privilégio inato dos gênios, mas um trabalho aturado e orgânico, um trabalho que envolve o fazer e o refazer".

Referências

COLLINS, A.; GENTNER, D. A framework for a cognitive theory of writing. In: GREGG, L. W.; STEINBERG, E. R. (Orgs.). **Cognitive processes in writing**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1980. p. 51-72

FIAD, R. S. Operações Lingüísticas Presentes nas Reescritas de textos. **Revista Internacio-**

nal de Língua Portuguesa. Associação das Universidades de Língua Portuguesa, ???4, p.91-97, 1991.

FIAD, R. Salek.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. O Estudo de diferentes versões de um texto e a prática escolar. In: SEMINÁRIOS GEL. **Anais de Seminários GEL.** São Paulo: GEL, v. 1, 1994.

FIGUEIREDO, O. Escrever: da teoria à prática. In. FONSECA, F. I. (Org.). **Pedagogia da escrita: perspectivas.** Porto: Porto, 1994. p. 157

HAYES, J. R.; FLOWER, L.C. Identifying the organization of writing processes. In: GREGG, L. W., STEINBERG, E. R. (Orgs.). **Cognitive processes in writing.** Hilldale: Lawrence Erlbaum Associates, 1980. p. 3-30.

MENEGASSI, R. J. A atenção aos enunciados. **Fragmentos,** Florianópolis, 3(2): 44-56, 1998.

PICA, T. An interactional approach to the teaching of writing. **English Teaching Forum,** v. XXIV, n 3, p. 6–10, jul., 1986.

RAIMES, A. Why write: from purpose to pedagogy. **English Teaching Forum,** v. XXV, n. 4, p.36 – 41, october, 1987.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos.** Tradução de Maria Augusta Bastos de Mattos. 5. ed. São Paul: Globo, 1992.

WHITE, R. V.; ARNDT, V. **Process writing.** London: Longman, 1995.

ZAMEL, Vivian. **Writing:** the process of discovering meaning. *Tesol Quartely,* Boston, 16(2): p. 195-209, 1982.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: MODELOS CLÁSSICO E CONTEMPORÂNEO*

José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho

Resumo

Neste artigo apresento, de forma sucinta, o estado da arte das investigações sobre a formação continuada de professores. Caracterizamos os modelos clássico calcado na racionalidade técnica, com suas diferentes terminologias (treinamento, capacitação, reciclagem) e contemporâneo alicerçado na ação-reflexão-ação, onde o educador é o sujeito de sua prática que deve ser permeada por um contínuo processo de formação, sistematizada e capaz de instrumentalizá-lo, para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano. Utilizo como referências Carvalho e Gil-Perez (1993), Freire (1996), Nóvoa (1995), Marin (1995), Schön (2000), Menezes (2001), Pimenta e Ghedin (2002), dentre outros. O estudo aponta para a necessidade de elaboração de uma prática educacional que trate a formação e atuação de forma mais rigorosa, competente e interdependentes possibilitando a interpretação e reflexão, próprias da atividade do professor.

Palavras-Chave: Formação docente. Formação continuada. Modelos de formação.

Abstract

In this article I present, in a brief way, the state of the investigation art about the continued formation of teachers. We characterized the classic models trod upon in the technical rationality, with their different terminologies (training, qualification, recycling) and contemporary consolidation on the action –reflection-action, where the educator is the subject of its practice that must be permeated by a continuous process of formation, systematized and able to orchestrate it, in order to create and re-create its practice through the reflection about its daily. I use as references Freire (1996), Carvalho and Gil-Perez (1993), Nóvoa (1995), Marin (1995), Schön (2000), Menezes (2001), Pimenta e Ghedin (2002), among others. The study aims to the necessity of elaboration of an educational practice that treats the formation and actuation in a more rigorous, competent and interdependent way making possible the interpretation and reflection, own of the teacher activities.

Keywords: Teaching formation. Continued formation. Models formation.

1 Introdução

A formação de professores na sociedade brasileira similarmente a Portugal (NÓVOA, 1995) e França, ocorre inicialmente nas escolas normais que foram as primeiras instituições criadas pelo poder público como espaço privilegiado para o delineamen-

to e controle da profissão docente. Por quase um século foram o lócus formal e obrigatório como instituição de formação de professores para atuar no ensino Fundamental.

Conforme apresentado por Mendes Sobrinho (1998), a implantação das escolas normais no Brasil, a partir do século XIX esteve vinculada ao modelo francês de preparação

* Artigo recebido em: abril de 2006.

* Aceito em: setembro de 2006.

¹ Doutor em Educação (UFSC). Professor Adjunto da UFPI/CCE/ Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenador do Núcleo de Pesquisa sobre Formação de Professores e Vice-Diretor do Centro de Ciência da Educação (UFPI). Membro do Conselho Superior da Fundação de Amparo à Pesquisa do Piauí.

de docentes, com algumas alterações, e representou um ponto de partida para a escolarização das massas e da criação de um ambiente específico para a afirmação profissional que somar-se-ia a partir da década de 30, do século XX, às faculdades de filosofia, ciências e letras e às universidades, embora tardiamente, como responsáveis pela formação inicial dos docentes brasileiros.

Neste contexto, a formação de professores para o ensino Fundamental tem sido associada, ao longo dos tempos, a apostolado ou sacerdócio - a ser exercido com a humildade e a obediências - e utilizada para legitimar o saber produzido no exterior da profissão docente através da vinculação de uma concepção de professores centrada na difusão e na transmissão do conhecimento.

Dispomos, atualmente, de um número significativo de pesquisas sobre a formação de professores em diferentes níveis e modalidades de ensino. Um amplo estado da arte sobre este assunto foi desenvolvido por Silva et al (1991) e que abrange o período de 1950 a 1986. Ludke (1994) explicita os resultados de uma pesquisa sobre formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas) sob a chancela do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB. Por outro lado, Gatti (1996) apresenta análises com vistas a um referencial para políticas de formação de professores para o ensino básico.

A pesquisa coordenada por Silva et al (1991) indica que a formação de professores não tem sido assumida como dimensão institucional de primeira linha, apesar de a universidade manter inúmeros cursos cuja maioria dos egressos terá como destino o ensino. O professor continua a ser tratado de modo genérico e abstrato, não se levando em conta as circunstâncias reais que delimitam sua esfera de vida e profissão.

Gatti (1992) também analisa a situação da formação docente no Brasil - tanto a pré-serviço como a continuada -. Nesse estudo

são apresentados alguns problemas relativos a esta formação, como: predomínio de cursos de licenciaturas oferecidos por instituições privadas e que funcionam em situação precárias; desconsideração da experiência e do conhecimento que os professores possuem a partir de suas práticas; currículos enciclopédicos, elitistas e idealistas. Segundo esta pesquisadora,

Complementando a situação apresentada nos parágrafos anteriores, Gatti (1996, 1997) deixa explícito o que já é de domínio de grande parcela da população brasileira, sobretudo professores e professorandos, - que na universidade brasileira, a formação de professores ocupa um lugar bastante secundário. Prioriza-se a pesquisa - considerada importante na avaliação institucional - e a elaboração do conhecimento científico.

Para Gatti, a questão da formação de professores, tanto a inicial como a continuada, necessita ser redirecionada e envolver todos os participantes do processo educativo.

Entretanto, a problemática da formação dos professores não limita-se apenas aos aspectos anteriormente explicitados. Klein (1992), após analisar a produção de alguns autores identifica que os mesmos são unânimes quanto à existência de: “uma incompetência técnica, ou seja, um despreparo do professor para ensinar um aluno que apresenta características socioculturais decorrentes de sua condição de classe - a classe trabalhadora - e, mais do que isso, de segmentos acentuadamente pobres dessa classe” (KLEIN apud PESSANHA, 1994, p.9).

Os problemas que permeiam a formação de professores não são privilégio apenas da sociedade brasileira. Para o educador português Rodrigues-Lopes (1991) as grandes interrogações na formação docente estão:

1. Na inadequação da integração da relação teoria e prática;
2. Na insuficiência do processo de

formação, em matéria de duração, conteúdos e ações; 3. Na massificação do processo de formação que não permite a personalização e o desenvolvimento de uma ética de profissionalismo; 4. Na precária rentabilidade dos custos da formação (e do investimento na educação, em geral.); e 5. Na disfuncionalidade dos modelos e tipos de formação, relativamente às especificidades dos níveis de ensino (diplomas e certificados) (p. 45-46).

Para suprir as lacunas provenientes dessa má formação proliferam diversos cursos de 'atualização', 'aperfeiçoamento' e/ou 'especialização', que em geral, priorizam o desenvolvimento institucional - de quem oferece - e não o desenvolvimento pessoal - que deve permear a formação continuada -.

Nascimento (1997) considera as atuais propostas de formações de professores (as) em serviço insuficientes para provocarem mudanças nas práticas educativas e nas instituições. Contribuem para esta situação aspectos como:

A descontinuidade das ações que têm sido implementadas; a perspectiva fragmentada entre teoria e prática e entre estas e os sentimentos, os valores etc; a atitude normativa e prescritiva em relação aos professores e às professoras; o custo oneroso dos cursos, seminários, etc.; a realização destas ações fora do local e do horário de trabalho; a desarticulação com projetos coletivos e/ou institucionais; a concepção de formação como reciclagem e atualização de professores e não como oportunidade de desenvolvimento profissional em suas múltiplas dimensões; a distância entre os que concebem as propostas e a prática escolar. Os professores e professoras não são chamados(as)

a planejar e selecionar os conteúdos e metodologia destas propostas; o clima de confrontação entre os sistemas e o magistério, dada a negação de salários justos e condições de vida e trabalho satisfatórios; a visão da formação como uma obrigação, dada a sua organização e implementação de forma desarticulada da prática escolar; e a desconfiança por parte das autoridades com relação aos conhecimentos produzidos pelos(as) professores(as). (grifos meus, p. 227).

O que aponta para a necessidade de suplantar-se o modelo clássico de formação de professores, calcada na racionalidade técnica, ainda influência do positivismo e que fez emergir uma concepção de realidade sob o controle dos burocratas e tecnocratas privando o professor de refletir sobre sua prática e modificá-la por iniciativa pessoal.

Esta situação que vem sendo diagnosticada e têm fomentado a multiplicação de pesquisas e a disseminação de propostas para a formação de professores, seja no que diz respeito à formação inicial como a continuada. Essas propostas apontam caminhos para a introdução de mudanças que promovam uma formação constante destes profissionais, capaz de trabalhar de modo mais integrado as dimensões político-social, ética, científica e didática do magistério, assim como de promover melhores condições de trabalho e fortalecer a profissão.

2 Os Professores em Serviço e a sua Formação

2.1 Modelos Clássicos: críticas aos padrões dominantes

De acordo com o modismo de cada época, a formação em serviço tem assumido diferentes denominações: reciclagem, treina-

mento, capacitação, aperfeiçoamento e mais recentemente formação continuada. Independentemente das denominações essa formação, tradicionalmente, é imposta de cima para baixo, não considera o professor (sua prática, suas aspirações) como profissional, os anseios da escola e da comunidade, a historicidade e o coletivo.

Conforme abordarei, sucintamente neste item, tais termos carregam consigo distintas compreensões epistemológicas e pedagógicas, da atuação docente, e conseqüentemente do papel do professor quer durante a formação profissional, quer no processo educativo que desempenha na escola.

2.1.1 A reciclagem

Termo bastante utilizado na área educacional, na década de 80, do século XX, transmite a impressão que se quer reaproveitar o conhecimento. Consultando Ferreira (1995, p.554) verifiquei que nesta área o termo significa: atualização pedagógica e cultural para se obterem melhores resultados. Desta forma, sua utilização é criticada pois, para haver a “reciclagem” é necessário considerar o professor uma tábula rasa e substituir toda uma formação e prática anterior por algo que foi transformado através de uma manipulação. Além disto, salvo algumas exceções, as ações planejadas para as denominadas reciclagens - não consideravam as necessidades do professor e sua prática anterior - limitavam-se à atualização de conteúdos específicos. O que redundou em atuações inócuas e desmotivantes.

Nóvoa (1997), crítica a utilização desta terminologia na área educacional. Principalmente, durante a implantação de reformas e/ou novos métodos de ensino. Além disto, “a vulgarização da expressão reciclagem, de grande pobreza conceitual, ilustra bem a prevalência de uma atitude normativa e prescritiva em relação aos pro-

fessores” (p. 226)

A utilização do termo reciclagem e a sua própria concepção como modelo de formação em serviço, também é criticada por Marin (1995), que assim se posiciona:

[...] a adoção desse termo e sua concepção em nosso meio educacional levaram à proposição e a implementação de cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino, abordando-o superficialmente (p. 14).

O termo reciclagem também é bastante utilizada/apropriada para a área industrial e pelos ecologistas/ambientalistas, para indicar os processos de transformações de matérias: orgânicas - como do lixo em adubos - ou inorgânicas - vidro, alumínio e plásticos - com fins de (re)aproveitamento.

Seria possível então reaproveitar ou reciclar o conhecimento e a prática pedagógica do professor? Um curso de 30, 40 ou 60 horas com fins de simples atualização (?) de conteúdos específicos em alguma área do conhecimento pode ser considerado como formação contínua? É, no mínimo temeroso, reduzir o processo de formação a apenas este tipo de iniciativas!

2.1.2 O treinamento

Muito utilizado na área de recursos humano. Pressupõe uma relação de instrução versus aprendizagem. Para Chiavenato (1981) o treinamento tem por finalidade “[...] adaptar o homem para o exercício de uma determinada função ou para a execução de tarefa específica” (p.155), ou seja, modificar o comportamento do treinando com objetivos restritos, imediatos e de acordo com as necessidades da organização. Para este autor,

o treinamento envolve a transmissão de conhecimentos específicos relativos ao trabalho, atitudes frente a aspectos da organização, da tarefa e do ambiente.

Ao termo treinamento associam-se ações que envolvem automatismo e relegam a reflexão ao segundo plano. Embora esteja cada vez mais distante dos meios educacionais formais o mesmo tem sido bastante utilizado, nos anos noventa, no denominado processo de “educação para a qualidade”: cuja ênfase é a ação com vistas o alcance dos resultados organizacionais. No seu planejamento define-se o Que? Quem? Quando? Onde? E como? Assim, na área industrial/empresarial treina-se ou adentra-se profissionais que desenvolverão atividades lineares/mecânicas como o torneiro, o digitador e o fresador. Há uma interação individuo-organização na perspectiva da satisfação de demandas.

Entretanto, é embaraçoso e carece de significado treinar/adestrar professores. O que é inconcebível visto que o mesmo desenvolve uma atividade intelectual que deve ser autônoma - e não mecânica - e que envolve uma interação entre pessoas (professores x alunos) e não com máquinas.

2.1.3 A capacitação

Possui dupla significação – “tornar capaz, habilitar ou convencer, persuadir” (FERREIRA, 1995, p.125). São significações pouco compatíveis com a docência. Inúmeras críticas têm contribuído para minimização do uso deste termo nos meios educacionais. Marin (1995) apresenta críticas à utilização deste termo visto que houve um desvirtuamento dos cursos e a imposição de modelos/ materiais que fugiam à realidade do professor e do aluno. Neste contexto,

A adoção dessa concepção desencadeou, entre nós, inúmeras

ações de “capacitação” visando à “venda” de pacotes educacionais ou propostas fechadas aceitas acriticamente em nome da inovação e da suposta melhoria. No entanto, o que temos visto são conseqüências desastrosas durante e após o uso de tais materiais e processos, pois há todo tipo de desvio, de desorganização internas das escolas que eliminam certas formas de trabalho sem ter correspondentes alternativas adequadas para ocupar tais funções (p. 17).

Corroborando com estas críticas Barbieri et al (1995) afirmam que, no desenvolvimento das ações dos cursos de capacitação pretendia-se preservar os princípios da racionalização, neutralidade, eficiência e eficácia, reforçando a dicotomia entre os que concebem o trabalho pedagógico e os que executam.

Ficam assim, explicitados alguns aspectos relativos às diferentes terminologias utilizadas para denominar programas de formações de professores em serviço. Encontram-se na literatura da área, que inúmeros estudos criticam programas de formação que se alinham a estas perspectivas, tanto no que diz respeito às suas concepções quanto às execuções. Algumas delas são a seguir consideradas.

Nesta perspectiva, a formação em serviço, tradicionalmente é concebida por órgãos centrais que tendem a não considerar os docentes, suas práticas e necessidades. Segundo Viviani (1993) esta situação é problemática, visto que as atividades

São planejadas a partir de um ponto de vista externo aos problemas concretos do professor, como se este tivesse muito que aprender e pouco com que contribuir em termos de experiência prática, levando a

uma perspectiva fragmentada do conhecimento. Os órgãos centrais burocráticos do poder público planejam tais treinamentos para um professor e uma escola idealizada, geralmente de forma centralizada (grifo meu, p.137).

O resultado destas imposições de políticas de formações de professores em serviços através de treinamentos, capacitações e/ou aperfeiçoamentos, quando atreladas à implantação de reformas do ensino, tanto na esfera federal como estaduais é que as mesmas, nem sempre, atingem o sucesso esperado.

Corroborando com isto, Chantraine-Demilly (1995), afirma que parcela considerável dos denominados cursos de formação em serviço - independentemente da denominação - caracteriza-se, como:

Programa muito pouco negociável, definido por uma instância de legitimidade superior aos formadores e aos formandos, que uns e outros deveriam 'seguir, e que serve para aferir ou julgar os resultados obtidos. Formações enfim, que são obrigatórias ou quase obrigatórias, que têm como instância legítima de impulsão os departamentos ministeriais ou os seus prolongamentos regionais ou locais (p, 146).

Além da questão de quem planeja e/ou executa e das terminologias: treinamentos ou reciclagens, outros problemas são explicitados. Barbieri et al (1995) crítica a duração e as ações dos mesmos que "continham determinações detalhadas das ações dos professores. Cursos de 30 h, com conteúdos previamente estabelecidos, sob a regência de um só professor, geralmente docente de uma universidade" (p.30). Eram prescrições receitadas aos professores por equipes centrais e/ou representantes do sis-

tema estabelecido e que tinham por finalidade a manutenção do poder hegemônico e da ordem social estabelecida. O professor era tratado como uma tabula rasa que deveria receber mecanicamente os conhecimentos a serem repassados pelos 'treinadores'.

Esta situação não pode ser caracterizada como uma atividade que contribua para a formação do professor. Além do mais, não se concebe uma formação que desconsidere a instituição escolar, o social, a questão cultural e o papel político da educação. Tradicionalmente, os denominados programas de formação de professores não extrapolam, com raríssimas exceções, o mero procedimento técnico e pretensamente neutro, que priorizam - quando muito - a transmissão de algum tipo de conteúdo específico, com a finalidade de suprir alguma lacuna originária na formação inicial.

Sintetizando posicionamentos que refletem as posições contemporâneas e em sintonia com a construção de uma educação progressista, Fusari e Rios (1995) caracterizam a formação em serviço como um "processo de desenvolvimento da competência dos educadores, aqueles que têm como ofício transmitir - criando e reproduzindo - o conhecimento histórica e socialmente construído por uma sociedade" (p.38). Nesta formação deve-se considerar o educador como cidadão concreto; as deficiências da educação formal sem pretender superar todas as deficiências e lacunas; considerá-la como um processo intra e extra-escolar; a participação efetiva dos educadores e que identifica suas necessidades de capacitação e estar calcado na ação-reflexão.

Em acordo com estas características para a formação em serviço Stroili e Gonçalves (1995), sugerem que ela deve: a) superar a dicotomia teoria-prática; b) desenvolver a criticidade, a autonomia e a criatividade dos educadores alicerçada na ação-reflexão-ação; c) instrumentalizar o educador para o

exercício da cidadania e de um trabalho profissional competente; d) ter caráter duradouro e permanente; e) promover diferentes momentos e formas de reflexão apoiados no conhecimento historicamente construído.

Estas considerações sugerem um deslocamento relativo do papel a ser desempenhado pelos processos de formação em serviço, advindo de uma mudança de concepção que na seqüência procurarei caracterizar.

2.2 Mudança de concepção - a formação continuada

Verifica-se que a literatura atual sobre a formação do professor tem enfatizado, com um certo grau de intensidade, a necessidade de formarem docentes enquanto práticos reflexivos. São distinguidos três conceitos que integram o pensamento prático: a) conhecimento-na-ação, saber fazer e saber explicar o que se faz; b) reflexão-na-ação, quando pensamos sobre o que fazemos; e c) reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação, análise sobre sua ação. (SCHÖN, 1995, 2000).

Schön oferece interessante contribuição para se repensar a concepção de formação de professores. Ele analisa dois modelos de formação de profissionais. Para o modelo da racionalidade técnica, herdado do positivismo, a teoria consiste num conjunto de princípios gerais e conhecimentos científicos, e a prática, na aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Nessa perspectiva, a teoria vem em primeiro lugar. Primeiro os professores adquirem os conhecimentos dos princípios, das leis e das teorias que explicam o processo de ensino-aprendizagem. Só num segundo momento aplicam esses princípios, leis e teorias na prática escolar.

Outro modelo analisado por Schön, é o da racionalidade prática, representa uma tentativa de superar a relação linear mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática escolar. Nessa perspectiva, parte-se da análise

se da prática dos professores, tentando compreender como utilizam o conhecimento científico, como enfrentam as situações complexas, singulares, imediatistas, conflituosas da sala de aula (CALDEIRA; AZZI, 1998).

Caldeira e Azzi (1998) concordam com Schön e vão além, ao demonstrarem uma preocupação com aspectos relativos ao relacionamento entre professor, aluno e conhecimento:

[...] nossa perspectiva é a do trabalho docente como práxis, em que a unidade teoria-prática se caracteriza pela ação-reflexão-ação. E, também, porque só com a práxis o professor apreende, compreende e transforma a situação do ensino, ao mesmo tempo em que é transformado por ela. Contudo, a práxis não acontece espontaneamente. Ela é construída, e dessa construção participa a formação acadêmica do professor (grifo meu, p.107).

No entanto, concebem uma formação de professores reflexivos que, segundo suas afirmativas:

[...] pretende superar o modelo de reflexão na e sobre a ação de Schön, buscando referenciais que possibilitem uma concepção do professor como profissional crítico, capaz, por um lado, de identificar os determinantes sociais mais amplos que condicionam sua prática docente, bem como as condições materiais da escola que estabelecem os limites para seu trabalho, e, por outro lado, como sujeito histórico do processo de ensino-aprendizagem, de criticar e transformar cotidiano escolar, em razão de um determinado projeto educativo (p. 106).

Independente da terminologia utilizada, às vezes imprópria para a área educacional,

a formação contínua do professor deve superar o tradicional individualismo e acontecer num ambiente coletivo e em busca da autonomia profissional.

Com a finalidade de instituir novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico, Nóvoa (1995), advoga a necessidade da diversificação dos modelos e práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas.

A defesa da formação do professor crítico-reflexivo é assumida por Nóvoa (1995), ao valorizar a prática docente e sua historicidade, ao questionar a formação que dentre outras coisas: tem confundido “formar” e “formar-se” e não valoriza sua articulação com os projetos escolares. Nesta perspectiva, uma das grandes contribuições que o mesmo oferece é considerar três processos na formação de professores:

a) desenvolvimento pessoal (produzir a vida de professor)

Parte do pressuposto que precisamos dar voz ao professor, conhecer sobre a sua vida e suas prioridades. Durante a formação deve-se valorizar, como conteúdos, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas e experiências vivenciadas.

Nóvoa (1995) explicita a necessidade de uma formação contínua que ocorra através da reflexividade crítica sobre as práticas docentes, visando a re(construção) ininterrupta de uma identidade pessoal. “Por isto é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (p. 25).

O que está em jogo, acima de tudo, é o professor como um ser humano, que transi-

ta entre as dimensões pessoal e profissional. Assim, deve-se oportunizá-lo a apropriar-se de seus processos de formação e dar-lhe um sentido no quadro de sua história de vida. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autônomo da profissão docente, como elementos que também subsidiem, o que Nóvoa denomina de ‘produzir a profissão docente’.

b) desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente)

Nóvoa (1995) defende a formação alicerçada em paradigmas que valorizem a práticas coletivas e reflexivas. O que pode contribuir para a emancipação/autonomia e consolidação profissional, visto que os professores assumem a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e participam como protagonistas da implementação das políticas educativas. Para este educador,

No fundo, o que está em causa é a possibilidade de um desenvolvimento profissional (individual ou coletivo), que crie as condições para que cada um defina os ritmos e os percursos da sua carreira e para que o conjunto dos professores projete o futuro desta profissão, que parece reconquistar, neste final de século, novas energias e fontes de prestígio (NÓVOA, 1991, p. 28).

Nesta perspectiva, Nóvoa desloca o debate sobre a formação dos docentes, de uma perspectiva predominantemente curricular para o campo profissional. Ele propõe a diversificação dos modelos e práticas de formação, em busca de novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. Para isto, a escola precisa

ser produzida como espaço de trabalho e de formação.

c) desenvolvimento organizacional (produzir a escola)

Nóvoa (1995) acredita que a mudança educacional não está limitada aos aspectos relacionados aos professores e à sua formação. Um elemento complementar a estes, diz respeito à necessidade de transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Transformação que, inevitavelmente, está associada a mudanças ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento - os projetos escolares -.

Assim, torna-se necessária a criação de espaços coletivos para que a formação ocorra de forma contínua e no dia-dia da escola, a valorização de trocas de experiências pedagógicas e a necessidade da criação de uma nova cultura de formação de professores são questões levantadas por este educador. Ou seja: a gestão da escola deve ser democrática e as práticas curriculares participativas, com o objetivo de viabilizar a constituição de redes de formação contínua, considerando-se uma formação inicial já existente.

Trata-se de assumir uma formação contínua alicerçada na “‘reflexão na prática e sobre a prática’, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores” (p.30).

Norteados por esta concepção de formação continuada, inúmeros trabalhos têm sido publicados e enfatizam o “pensamento do professor” e a necessidade levá-lo a refletir acerca do processo de ensino e de aprendizagem. Dentre estes trabalhos cito Chantraine-Demilly (1995), Nóvoa (1992, 1995), Garcia (1988, 1992, 1995), Schön (1995, 2000), Gomez (1995), Zeichner (1995), Perrenoud (1997, 2001), Azcarate (1995), Candau (1996, 1998), Pimenta (1998), Pi-

menta e Ghedin (2002), Barbosa (2004) e Nadal (2005) - alguns dos quais merecem maior destaque no presente estudo -.

Chantraine-Demilly (1995), considera que o processo de formação continuada de professores em serviço ocorre por meios de “modos de socialização comportando uma função consciente de transmissão de saberes e de saber-fazer”, compreendendo como modos de socialização “os conjuntos de procedimentos através dos quais o homem se torna um ser social” (p.142). Neste contexto, ela se posiciona a favor das formações do tipo interativo-reflexivo por serem as mais eficazes e ligadas à resolução de problemas reais. O formador e formando são colaboradores e os saberes devem ser produzidos em cooperação. Há uma negociação coletiva e permanente dos conteúdos.

Numa perspectiva mais ampla e que contempla aspectos sociológicos, Perrenoud (1997) defende que:

[...] só é possível pensar a formação de professores pensando e repensando constantemente, à luz das ciências humanas - de todas as ciências humanas - as práticas pedagógicas e o funcionamento dos estabelecimentos de ensino e dos sistemas educativos (p.15).

Para esse autor a profissionalização significa processo que permite o acesso à capacidade de resolver problemas complexos e variados por seus próprios meios, no quadro de objetivos gerais e de uma ética que exige autonomia e responsabilidade.

Perrenoud (1997) defende “uma formação de professores prático-reflexivo, capaz de auto-observação, auto-avaliação e autorregulação” (p.201) e de condenar a ineficácia do modelo que prepara docente para ser um executante dócil de propostas centralizadoras.

A utilização do termo inacabada indica

a necessidade de uma formação contínua não só na perspectiva de completar ou suplantam lacunas originárias da formação inicial. Trata-se de um momento de reflexão individual e coletiva sobre a docência e as construções realizadas em sala de aula, uma oportunidade para buscar a valorização profissional e a cidadania.

Os programas de formação continuada de professores são relevantes, na medida em que suplantam a simples perspectiva de compensar e/ou suplantam lacunas advindas da formação inicial. A formação continuada deve alicerçar-se pela busca permanente de novos paradigmas. Eles devem contemplar a reflexão sobre seu saber e seu saber fazer; bem como, diante da nova aprendizagem, refletir sobre esta e sua utilização.

Por outro lado, uma inovação bastante significativa que tem sido contemplada em diversos trabalhos, e conforme já anunciei, é considerar a formação continuada como um processo de desenvolvimento profissional e que, segundo Nóvoa (1995) “tem de estar articulada com as instituições escolares e seus projetos” (p. 28). A formação contínua de professores deve ser concebida como um dos componentes de transformação da escola e estar articulada com a gestão escolar, práticas curriculares e as necessidades identificadas dos professores. É uma oportunidade histórica e coletiva para a aprendizagem em comum e para catalisar experiências inovadoras que impliquem mudanças nos professores e nas escolas - é um projeto de ação e de transformação.

A formação continuada precisa estar voltada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos(as) professores(as), em suas múltiplas dimensões. É em sua ação pedagógica que o(a) professor(a), competente como pessoa, cidadã e profissional, pode concretizar esta desejada multidimensionalidade. Uma experiência de formação continuada de professores, centrada na escola e em seu proje-

to, pressupõe, certamente, uma mudança nos papéis que normalmente são desempenhados pelos professores e professoras, pelos órgãos centrais dos sistemas de ensino e pelos pesquisadores (NASCIMENTO, 1997).

Nesta perspectiva, porém de maneira mais abrangente Pimenta (1998), entende que:

[...] a formação de professores na tendência reflexiva configura-se como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação (p. 55).

Esta perspectiva de formação crítica-reflexiva rompe com a tradicional relação linear e mecânica existente entre o conhecimento científico e a prática na sala de aula. Pimenta (2002) critica a utilização inadequada do termo reflexão no contexto das reformas educacionais.

Candau (1997) compartilha da necessidade da adoção de programas de formação continuada que valorizam os conhecimentos e a experiência que o professor adquire no desempenho das atividades docentes pois “os saberes da experiência fundam-se no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer”(p.83).

Quanto à questão da instituição responsável pela formação contínua de professores, Pombo (1993) defende que a mesma deve ser oferecida pela universidade e estar alicerçada numa componente denominada reflexiva e fundada em três níveis:

1) o de uma reflexão educativa que interroge e tematize as grandes finalidades da educação, que deslinde e dê conta do emaranhado de problemas e antinomias que se colocam a quem queira pensar seriamente as questões educativas; 2) o de uma reflexão política e institucional que interroge o significado e funções da instituição escolar; 3) o de uma reflexão epistemológica e interdisciplinar que suscite a consciência crítica do professor relativamente ao seu próprio saber e lhe permita equacioná-la na complexa situação atual de saberes (p.41).

Esta proposta de formação contínua de professores oferecida pela universidade rompe com as situações que estão em sintonia com o que afirma Candau (1997):

Quanto às atividades de formação continuada oferecidas pela universidade ou outras agências, nelas os professores muitas vezes são tratados como se não tivessem um saber, têm que partir do zero, como se não tivessem ao longo de sua profissão construído um saber, principalmente um saber da experiência, que tem de entrar em confronto e interlocução com os saberes academicamente produzidos (p.84).

Contrapondo-se a prática tradicional e numa perspectiva reflexiva, Moita (1992) associa “o processo de formação à dinâmica em que vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação” (p.115-116). O processo de construção da identidade profissional está alicerçado no social da profissão, ao

estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sóciopolítico em que se desenrola. É uma construção que tem marcas de experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, da continuidade e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto.

Suplantar as tradicionais práticas de formação - de cunho positivista - centradas na transmissão de conhecimento que prepara o professor para a execução de tarefas é o que se busca por meio de uma formação em serviço comprometida com o desenvolvimento profissional do professor. Sacristán (1991, p. 67) entende que é “importante repensar os programas de formação de professores, que têm uma incidência mais forte nos aspectos técnicos da profissão do que nas dimensões pessoais e culturais”. Esta perspectiva vem da premissa de que “educar e ensinar é, sobretudo, permitir um contato com a cultura, na acepção mais geral do termo; trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante”.

Nesse contexto Nóvoa (1992) atribui às escolas de formação um espaço privilegiado para a aquisição de conhecimentos, onde os professores são preparados para a difusão dos conhecimentos historicamente construídos, como também “um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber fazer”(p.16). Nesta perspectiva a formação docente está centrada no terreno profissional contrapondo-se à tradicional curricular e disciplinares.

Zeichner (1995) analisa aspectos das inovações na formação de professores do Reino Unido, Estados Unidos, Canadá e Austrália e defende a formação de professores “ligadas a uma perspectiva reconstrucionista social de prática reflexiva” (p.120). Ele rejeita uma visão de abordagens de cima para baixo das refor-

mas educativas, nas quais os professores aplicam passivamente planos desenvolvidos por outros atores sociais, institucionais e/ou políticos. Com ampla experiência na área e atualmente investigando a formação de professores na sociedade norte-americana Zeichner reconhece, nessa tendência de formação reflexiva, uma estratégia para melhorar a formação de professores, uma vez que pode aumentar sua capacidade de enfrentar a complexidade, as incertezas e as injustiças na escola e na sociedade.

Entrar no mundo da formação contínua de professores implica acreditar na importância da reflexão que realizamos a partir das experiências vivenciadas. Para Galvão (1993)

refletir sobre as nossas próprias experiências obriga-nos a encontrar o valor das aprendizagens que fazemos e permite-nos criar de uma forma mais consciente os nossos percursos pessoais e profissionais. (p.56).

Significa tratar sobre e com pessoas, instituições e práticas. Para Franchi (1995) “É necessário pois, articular a formação contínua dos professores com a gestão escolar, com as práticas curriculares e com a recomposição da estabilidade da equipe docente nos estabelecimentos de ensino”. (p.83).

Compartilho com os que concebem a educação como um ato político onde a escola, alunos e professores têm um papel relevante na sociedade na qual estão inseridos.

Para Garcia (1995, p. 59),

a reflexão é, na atualidade, o conceito mais utilizado por investigadores, formadores de professores e educadores diversos, para se referirem às novas tendências da formação de professores.

Utiliza-se vários termos, tais como, prá-

tica reflexiva, formação de professores orientada para a indagação, reflexão-na-ação, o professor como controlador de si mesmo, professores reflexivos, professores adaptativos, o professor como investigador na ação, professores como pedagogos radicais (GIROUX, 1997) e professores como artesões políticos. Há uma dispersão semântica bem como uma diversidade das propostas metodológicas.

Neste contexto alguns estudos indicam princípios e objetivos norteadores da formação em serviço. Rodrigues Alves (1991) apresenta como objetivos fundamentais da formação contínua - enquanto formação de recurso:

1. Melhorar as competências de cada professor e do seu conjunto, como profissionais;
2. perspectivar a sua carreira profissional;
3. Desenvolver o nível dos seus conhecimentos gerais e específicos;
4. Promover a sua formação pessoal e integral. (p.48).

Este autor atribui grande importância ao desenvolvimento do professor que deve ser considerado tanto no nível profissional, como pessoal (p.53). Entretanto, esse autor indica que há falta de consenso quanto à duração do processo de formação contínua, a qual deve situar-se após a inicial.

Para Alves (1991), a formação contínua “atualiza a inicial e processa-se ao longo da carreira e é indissociável da atividade profissional” (p. 25). Ela contribui para o professor estar permanentemente sintonizado com as exigências decorrentes do progresso científico e tecnológico, das transformações sociais e da vida cultural e objetivamente: a) satisfazer as necessidades do professor enquanto indivíduo; b) possibilitar a participação do professor na organização dos processos de formação; c) alargar o campo das experiências profissionais do professor; d) pre-

parar o professor para a mudança e eficácia.

Alves vai além, e também mostra-se preocupada com a vida do professor, com sua bagagem cultural e suas aspirações tão secundarizada pelos tradicionais treinamentos e reciclagens:

O professor traz para o processo de formação profissional, a sua experiência passada, o seu conhecimento, as obrigações atuais e as aspirações para o futuro, que influenciarão decisivamente a sua aprendizagem. Negar isto significa negar a instrução dada na formação inicial e os esforços dos educadores quando um curriculum foi preparado para formar professores (1991, p. 37).

Logan apresenta como linhas mestras de um programa de formação continuada de professores:

- 1) o planejamento e condução das atividades é de responsabilidade dos participantes;
- 2) os participantes têm conhecimento e habilitações válidas para trabalhar com os colegas;
- 3) as diferenças individuais existem para que cada um dos participantes exerça controle sobre o que e como, o quando e o onde ele aprende;
- 4) a reflexão crítica sobre a prática é realçada pela teoria e esta enriquecida ao ser testada na prática;
- 5) os problemas identificados e as soluções desenvolvidas estão diretamente relacionadas com o contexto atual do ensino de cada participante;
- 6) o acesso a uma pluralidade de meios é essencial a cada participante;
- 7) um dos mais valiosos recursos são as pessoas nas escolas, seguidas pelo pessoal dos centros de professores, educação terciária, repartições centrais, regionais e comunidade;
- 8) através do contato com um conjunto de pessoas disponíveis, os

professores desenvolvem uma consulta progressiva e meios de comunicação inteiramente pessoais;

- 9) cada fase do programa: planejamento, implementação e avaliação incluiria uma série de componentes de formação;
- 10) as tarefas do coordenador do programa são ajudar cada participante a desenvolver a clarificação dos problemas e a gestão dos problemas [...]

(apud ALVES, 1991, p. 38),

Estas linhas mestras contrapõem-se em geral, aos habituais programas de formação em serviço, que são atreladas às políticas públicas e que tendem a desconsiderar o professor enquanto sujeito. Seus mentores julgam deter o conhecimento "novo" a ser transmitido ao professor, desprofissionalizando-o e/ou desconsiderando-o. Tal situação deixa subjacente, segundo Cunha (1996), que "qualquer um que seja capaz de ler a cartilha possa exercer a profissão" (p. 6). Cunha defende a necessidade de inverter a relação entre formação profissional inicial e formação contínua.

No contexto brasileiro, nos últimos anos tem emergido algumas propostas. Geraldi (1995) apresenta como princípios para a formação inicial e continuada dos professores: a formação do professor pesquisador ou do profissional reflexivo e autônomo; valorizar o que o conhecimento que o professor detém; considerar a escola como centro do processo pedagógico; fechamento de escolas de formação de professores de fim de semana; maior investimento na educação.

Menezes (2001) advoga que "a formação dos professores das várias Ciências deve constituir um processo permanente, no qual cada professor seja um participe ativo e reflexivo, dispondo de tempo e condições adequadas para isso" (p.3). Para isto, apresenta um elenco de necessidades formativas dos professores de Ciências em serviço e programa de formação continuada decorren-

te: a) conhecer a matéria a ensinar, b) questionar as concepções prévias dos professores sobre o ensino e aprendizagem das ciências; c) apropriar-se do corpo de conhecimentos específicos em torno dos problemas de ensino/aprendizagem das ciências, d) saber preparar atividades cuja realização permita aos estudantes construir conhecimento; e) saber orientar os trabalhos dos estudantes; f) saber avaliar; g) adquirir a formação necessária para associar ensino e pesquisa à inovação; h) quais poderiam ser os conteúdos de um programa de formação continuada de professores.

Na mesma linha de raciocínio, nas Recomendações do Encontro sobre Formação Continuada no Contexto Ibero-Americano, Delizoicov et al (2001), apontam para a necessidade do desenvolvimento de políticas educacionais capazes de favorecer a formação permanente dos professores consubstanciada nos seguintes princípios: a) a formação deve ser parte integrante do trabalho docente; b) promover a autoformação e o trabalho coletivo; c) envolver organicamente as instituições formadoras de professores, as administrações públicas dos sistemas escolares e as escolas nos programas de formação; d) envolver os professores nas definições das necessidades de formação; e) gerar mecanismos para garantir a continuidade dos programas de formação permanente; e f) estabelecer mecanismos para a avaliação dos processos de formação permanente.

Freire (1987, 1995), defende a formação permanente de professores alicerçada numa prática político-pedagógica competente e comprometida com a construção de uma escola que atenda aos anseios da população. Esta formação deve ser norteada pelos seguintes princípios, segundo argumenta Freire: o educador é o sujeito de sua prática e sua formação deve ser constante, sistematizada e capaz de instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da re-

flexão sobre o seu cotidiano; a prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento; o programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular. Um programa de formação deverá ter como eixos condutores básicos:

a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica; a necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano; a apropriação, pelos educadores, de avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer (FREIRE, 1995, p. 80).

Freire privilegia a formação dos educadores críticos ou progressistas, no ambiente escolar, alicerçada na ação-reflexão-ação dos mesmos. Nessa perspectiva,

Acreditamos, assim, na formação continuada de professores através da reflexão ou investigação sobre a ação como forma de o professor construir saberes sobre seu fazer, tomar decisões conscientes no trabalho, tornando-se sujeitos autônomos em sua prática e em sua formação. Defendemos que tal processo pode acontecer através da pesquisa na própria prática, através de ações organizadas e sistematizadas capazes de instrumentalizar o professor na caminhada (NADAL, 2005, p. 156).

O que significa análise e reanálise de suas práticas pedagógicas, quanto aos aspectos teóricos e práticos e a apreensão crítica do conhecimento relevante e significativo - através da dialogicidade. Esta apreensão crítica pressupõe o rompimento com concepções e práticas tradicionais de educação

e provoca-os a assumirem enquanto sujeitos sócio-históricos-culturais do ato de conhecer.

3 Considerações Finais

Devo deixar claro que neste texto defendo a importância e a necessidade da formação continuada em serviço para o professor. Tenho convicção de que esta formação continuada é necessária e deve considerar a realidade concreta do professor, os problemas que ele se depara na sua prática. Esta formação deve balizar-se no que Delizoicov (1991) denomina de **ação-reflexão-ação** e que pressupõe a análise da ação dos sujeitos-alunos, professores e suas circunstâncias no momento e local em que ela (ação) está acontecendo. É a tentativa de articular ação-pensamento, pensamento-ação.

A formação do futuro professor - atra-

vés das licenciaturas específicas - não tem correspondido plenamente a uma formação geral satisfatória, nem a uma formação pedagógica consistente. Há um descompasso entre a teorização na formação do professor e sua atuação pedagógica. Este quadro aponta para a necessidade de implementação de uma prática educacional que trate a formação e atuação de forma mais rigorosa, competente e interdependentes possibilitando a interpretação e reflexão, próprias da atividade do professor.

Alguns avanços têm ocorrido após a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), das diretrizes curriculares para as diferentes licenciaturas e com a elevação do nível de formação dos professores.

Referências

ALVES, M. A formação contínua dos professores. Lisboa, **Revista Portuguesa de Pedagogia**, ano XXV, n. 2, p. 25-42, 1991.

BARBIERI, M. R.; CARVALHO, C. P. ; UHLE, Á. B. Formação continuada dos profissionais de ensino: algumas considerações. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 36, p. 29-35, 1995.

BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004.

CALDEIRA, A. M. S.; AZZI, S. Didática e construção da práxis docente: dimensões explicativas e projetiva. In: ANDRÉ, M. E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Orgs.). **Alternativas do ensino de Didática**. Campinas: Papyrus, 1997. p. 97-127.

CANDAU, V. M. Da didática fundamental ao fundamental da didática. In: ANDRÉ, M. E. D. A. ; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Orgs.). **Alternativas do ensino de Didática**. Campinas: Papyrus, 1997. p.71-95.

CHANTRAINE-DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 139-158.

CHIAVENATO, I. **Administração de recursos humanos**. São Paulo: Atlas, 1981.

CUNHA, M. I. da. Modernidade, conhecimento e formação de professores. Lisboa, **Revista de Educação**, v. V, n. 2, p. 3-7, 1996.

DELIZOICOV, D. **Conhecimentos, tensões e transições**. Tese de doutorado. São Paulo: IFUSP / FEUSP, 1991.

_____ et al. Políticas educacionais capazes de favorecer a formação permanente dos professores. In: MENEZES, L. C. (Org.). **Formação continuada de professores de ciências no contexto ibero-americano**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 2001.

ESTEVES, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Codex, 1991. p. 93-124.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. São Paulo: Folha de São Paulo; Nova Fronteira, 1995.

FRANCHI, E. P. (Org.). **A causa dos professores**. Campinas: Papirus, 1995.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUSARI, J. C.; RIOS, T. A. Formação continuada dos profissionais do ensino. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 36, p. 37-45, 1995.

GALVÃO, C.. Profissão: professor - concepção e expectativas de futuros professores. Lisboa, **Revista de Educação**, v. III, n. 2, p. 47-57, dez. 1993.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 35-50.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. **Cadernos de Pesquisa**, n. 81, p. 70-74, maio 1992.

_____. **Análises com vistas a um referencial para políticas de formação para o ensino básico**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, texto mimeografado, 167 p. 1996.

_____. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.

GERALDI, C. M. G. **A formação inicial e continuada do professor das séries iniciais da educação básica: principais problemas e perspectivas**. Campinas, FE-UNICAMP, Texto

mimeografado, 1995. 19p.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PEREZ, D.. **Formação de professores de ciências**: tendências e inovações. São Paulo: Cortez, 1993.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GÓMEZ, A. P. o pensamento prático do professor - a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 93-114.

LUDKE, M. **Avaliação institucional**: formação de docentes para o ensino fundamental e médio: (as licenciaturas). Brasília, CRUB, v.1, n. 04, p. 5-96, set. 1994.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES**. Campinas: n. 36, p. 13-20, 1995.

MENDES SOBRINHO, J. A. de C. **Ensino de Ciências e formação de professores**: na escola normal e no curso de magistério. Tese de doutorado. Florianópolis: UFSC / CED, 1998.

_____. A formação continuada de professores. In: FERRO M. do A. B. **Educação**: Saberes e Práticas. Teresina: EDUFPI, 2002. p. 63-30. Versão original deste artigo.

MENEZES, L. C. (Org.). **Formação continuada de professores de ciências no contexto ibero-americano**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 2001. (Coleção formação de professores).

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Vida de Professores**. Porto: Porto Codex, 1992, p.111-140.

NADAL, B. G. Possibilidades para a formação de professores prático-reflexivos através de iniciativas de formação contínua: espaços de interação. In: RIBAS, M. H. R. (Org.). **Formação de professores**: escolas, práticas e saberes. Ponta Grossa: UEPG, 2005. p. 123-158.

NASCIMENTO, M. das G. C. de A. Formação de professores em serviço: um caminho para a transformação da escola. In: FRANCO, C.; KRAMER, S. (Orgs.). **Pesquisa e educação**: história, escola e formação de professores. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. **Vida de professores**. Porto: Porto Codex, 1992.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 15-33.

_____. Formação de professores. In: FRANCO, C.; KRAMER, S. (Orgs.). **Pesquisa e educação**: história, escola e formação de professores. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas

sociológicas. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____ et al. **Formando professores profissionais: quais as estratégias/ Quais competências?** 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PESSANHA, E. C. **A formação dos professores de primeiro grau: a questão das determinações de classe na escolha da profissão.** Belo Horizonte, Cadernos da ANPED, 1994.

PIMENTA, S. G. A Didática como mediação na construção da identidade do professor - uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, M. E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Orgs.). **Alternativas do ensino de Didática.** Campinas: Papirus, 1997, p. 37-69.

_____; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

POMBO, O. Para um modelo reflexivo de formação de professores. Lisboa, **Revista de Educação**, v. III, n. 2, p. 37-45, dez. 1993.

RODRIGUES-LOPES, A. Modelos de formação de professores. Lisboa, **Revista Portuguesa de Pedagogia**, ano XXV, n. 2, pp. 43-68, 1991.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Profissão professor.** Porto: Porto Codex, 1991, p. 61-92.

SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 77-91.

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, R. N. et al. **Formação de professores no Brasil: um estudo analítico.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas; REDUC, 1991.

STROILI, M. H. M.; GONÇALVES, C. L. C. Interdisciplinaridade e formação continuada do educador: contribuições da psicologia. **Cadernos CEDES.** Campinas, n. 36, p. 47-55, 1995.

VIVIANI, L. M. **O trabalho coletivo e a formação de professores em serviço: estudo de caso de um CEFAM de São Paulo.** São Paulo, Estudos e Documentos, v. 31, 1988.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o praticum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 114-138.

A DIALÉTICA DA SUBJETIVIDADE VERSUS OBJETIVIDADE DESVELANDO O MOVIMENTO DE SE TORNAR PROFESSOR*

Terezinha Gomes da Silva¹
Maria Vilani Cosme de Carvalho²

Resumo

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre o processo de constituição do ser e fazer-se professor. Nesse sentido, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica, buscando apoio especialmente nas contribuições de Vigotski (1996, 1999, 2000), Leontiev (1978), Wallon (1979) e Lane (1995, 2002), entre outros, para concluirmos que o homem é resultado de uma articulação dialética entre o social e o individual. Essa compreensão de homem nos permite entender a identidade docente como também uma construção social, ou seja, o movimento de se tornar professor envolve múltiplas determinações. Isto significa que o professor vai construindo e reconstruindo, significando e ressignificando a sua profissionalidade por meio das interações que desenvolve no decurso de sua história de vida e no desenvolvimento de sua ação profissional.

Palavras-chave: Profissionalidade docente. Identidade docente. Subjetividade.

Abstract

The present article has as objective to reflect on the process of constitution of being and becoming a teacher. In this sense, we have developed bibliographical research looking for support specially in the contributions of Vigotski (1996, 1999, 2000), Leontiev (1978), Wallon (1979) and Lane (1995, 2002), among others, to conclude that the man is the result of a dialectic articulation between the social and the individual. This understanding of man allows us to understand the teaching identity as a social construction, in other words, the movement of becoming a teacher involves multiple determinations. It means that the teacher keeps on building and rebuilding, meaning and re/meaning its professionalism through the interactions that develop in the trajectory of its history of life and in the development of its professional action.

Keywords: teacher education, teaching identity e subjectivity

Cruzando Olhares

A compreensão do homem como ser ativo, agente de mudanças históricas, sociais e culturais, síntese de uma singularidade e de uma universalidade, redirecionou o olhar sobre os fenômenos sociais, notadamente, os educativos. Estudos como os de Freitas (2002) e de Bock, Gonçalves e Furtado (2002), entre outros, apontam a perspectiva sócio-histórica como um referencial que ofe-

rece alternativas para compreendermos esses fenômenos, especialmente por explicar como ocorre a interação homem/mundo e, nesse contexto, a relação entre sujeitos e entre sujeito e objeto na construção do conhecimento.

De acordo com Freitas (2002), a perspectiva sócio-histórica, ao propor a superação dos reducionismos de concepções que privilegiavam ora a mente e os aspectos internos (idealismo), ora o comportamento externo

* Artigo recebido em agosto de 2006.

* Aceito em novembro de 2006.

¹ Mestranda em Educação da UFPI.

² Doutora em Educação (PUC-SP) e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI.

(empirismo), cria uma nova psicologia que possibilita refletir sobre o indivíduo em sua totalidade, compreendendo-o como articulação dialética dos aspectos externos com os internos e considerando a relação do sujeito com a sociedade a qual pertence. O diferencial dessa abordagem está, assim, em converter-se num método que possibilita estudar o homem como unidade de corpo e mente, ser biológico e ser social, membro da espécie humana e participante do processo histórico.

Adotar esse referencial para os estudos de uma categoria profissional como a dos professores, por exemplo, implica, portanto, reconhecê-los como sujeitos históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura, criadores de idéias e consciência e que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social são, ao mesmo tempo, produzidos por ela. Entretanto, historicamente, este não tem sido o olhar direcionado aos professores e à prática docente. De acordo com Gonçalves (1996), a literatura relativa à prática docente mostra a influência dos reducionismos, anteriormente referidos, também nesta área.

Assim é que ora a prática docente é vista sob o olhar empirista, e a ênfase é dada a fatores externos ao professor, condições estruturais, como instituição escolar, políticas de estado, condições salariais, contexto em que as escolas se situam e outros; ora o que predomina é o olhar idealista, com os aspectos internos como determinantes na construção da realidade educativa, enfocando, principalmente, questões referentes à carreira docente, a partir de uma visão idealizada de professor. Estas reflexões centram-se mais na análise das características que deveria reunir o “bom professor”, do que na análise do movimento cotidiano em que os professores produzem sua prática e são produzidos por ela.

Esse olhar dicotômico colocou os professores em segundo plano nas políticas educacionais, não sendo considerados como personagens determinantes da dinâmica

educativa, nem como participantes da produção do seu próprio fazer. Contribuiu também para a construção de uma imagem distorcida do professor, na qual os professores não se reconheciam, configurando, assim, uma crise de identidade.

Pesquisas como as de Gatti (1996), Gonçalves (1996), Basso (1998), Moura (2003), Marin (2003) e Carvalho (2004a), fundamentadas no referencial sócio-histórico e cultural, redirecionam o foco do olhar sobre a prática docente, rompendo com os modelos que lidam de forma objetual ou abstrata com os professores, e abordam em suas pesquisas esses profissionais como seres sociais, concretos e plurais, que se fazem histórica e socialmente. Isso implica reconhecer a complexidade existente no ser e fazer-se professor, em direcionar o olhar para a prática pedagógica como contexto de aprofundamento teórico-metodológico, orientador da atividade docente e constituidor de identidade para os professores.

É essa compreensão que nos move na direção de querer compreender o movimento dialético de se fazer professor e suscita os seguintes questionamentos: Como o sujeito que construiu a qualidade de ser professor evolui nessa qualidade de ser professor? O que move o sujeito de um ponto a outro de sua formação? Como internalizamos os significados produzidos socialmente e construímos os sentidos pessoais no transcurso de nossa atividade prática?

Responder ao desafio de compreender o movimento de se tornar professor exige entendimento do trabalho docente na perspectiva de “unidade”, proposta por Basso (1998, p. 21), quando afirma que o trabalho docente “[...] concebido como unidade é considerado em sua totalidade que não se reduz à soma das partes, mas sim em suas relações essenciais, em seus elementos articulados, responsáveis pela sua natureza, sua produção e seu desenvolvimento.”

O trabalho docente compreendido dessa forma pressupõe, portanto, que na análise da atividade docente sejam examinadas as relações entre as condições subjetivas (a identidade do professor, por exemplo) e as condições objetivas (entendidas como as condições históricas, sociais e materiais dadas) para o desenvolvimento deste trabalho.

Entendemos com Nóvoa (1995a, 1995b) que existe uma articulação entre a dinâmica da vida do professor, a vida da escola e as condições externas, como contexto sociocultural, e que isso resulta em implicações na prática do professor. Nesse sentido, pode-se afirmar que “[...] o ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes atores refletem a cultura e os contextos sociais a que pertencem.” (SACRISTÁN, 1996, p. 66).

Isso nos permite entender a identidade como a síntese das mediações sociais que o indivíduo desenvolve ao longo de sua existência, que se reflete no modo de ser e estar no mundo e se manifesta no pensar (consciência), no sentir (afeto) e no agir (atividade). Assim, a identidade tem relação direta com o desenvolvimento profissional dos professores, na medida em que afeta suas perspectivas perante sua formação e suas formas de atuação profissional.

Considerando que, conforme Ciampa (1994), a compreensão de identidade corresponde ao próprio processo de identificação, aquela não pode ser vista como algo imutável, pois evolui e muda em processos de continuidade e rupturas numa relação dialética, o que nos permite entender que estamos constantemente resignificando nossas identidades.

Nosso exercício neste artigo será o de voltar o olhar ao movimento cotidiano em que os professores produzem sua prática e são também produzidos por ela. Para ampliar o nosso foco de visão, buscaremos o auxílio nas

lentes da dialética, especialmente nas contribuições de teóricos como Vigotski (1996, 2000), Leontiev (1978), Wallon (1979), Ciampa (1994), Lane (1995, 2002), Basso (1998) e Marin (2003) para desvelar a prática pedagógica como rede móvel e multifacetada de interações sociais que formaliza modos de sociabilidade, constrói identidades e que, portanto, nos possibilita compreender como nos tornamos professores.

Do Social do Individual: o movimento de se tornar humano

Tomar como base a compreensão de homem como unidade de corpo e mente, ser biológico e ser social, construção histórica e cultural, significa entender que o homem se torna humano ao mesmo tempo em que se socializa e se individualiza em um processo interativo com sua realidade social, histórica e cultural. O seu psiquismo é, assim, a totalidade dos processos psíquicos superiores e do comportamento social; portanto, objetividade e subjetividade. Esse psiquismo tem, nesse sentido, uma gênese social, posto que se originou, se desenvolveu e se transformou no decorrer da história da sociedade humana e conforme as relações sociais, históricas e culturais.

De acordo com a psicologia de Vigotski, o homem é resultado de dois processos diferentes do desenvolvimento psíquico, o processo de evolução biológica das espécies de animais, que levou ao surgimento do Homo Sapiens; e o processo de desenvolvimento histórico, por meio do qual este Homo Sapiens se realiza como ser social. O homem constitui-se, assim, na dinâmica do biológico e do social.

Essa compreensão do desenvolvimento psíquico nos possibilita entender o processo de construção do homem numa dupla evolução: no plano filogenético, a história da espécie humana; no plano ontogenético, a his-

tória pessoal e, nesse caso, a evolução da sociedade. É nesse sentido que Vigotski (2000b, p. 23) afirma ser o homem constituído a partir de “dois sentidos da história”. Assim, “[...] toda peculiaridade do psiquismo do homem está em que nele estão unidas (síntese) uma e outra história (evolução + história)”. É, portanto, da articulação de dois processos históricos que compreendemos o processo de constituição do homem.

A história do homem é, assim, a história do processo de transformação que vai da ordem da natureza à ordem da cultura. Entretanto, esclarece Sirgado (2000), esse processo evolutivo não ocorre na perspectiva da justaposição, mas, da superação. Isto quer dizer que é na articulação interativa que emergem as funções culturais, não significando que as funções biológicas desapareçam, mas que adquirem uma nova qualidade de existência.

Daí entendermos que não existe uma humanidade a priori, existe, sim, predisposições biológicas que, associadas a uma multiplicidade de determinações históricas, sociais e culturais, possibilitam ao homem as condições para construir sua própria natureza e tornar-se humano. Isso resulta de um longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo, como parte dessa natureza, o que faz do homem o “artífice de si mesmo”. (SIRGADO, 2000. p. 51).

Depreendemos, então, que o homem não nasce humano, mas torna-se humano por meio da interação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social, histórico e cultural no qual está inserido. Ou seja, as funções psicológicas superiores são resultado de determinações sociais construídas na interação homem-meio; percorrem, assim, o caminho do mundo externo ao interno.

Para Vigotski (2000b, p. 24), existe a predominância do social em relação ao biológico, e falar sobre processo externo significa falar sobre o social. Ou seja, dizer que “[...]

qualquer função psicológica superior foi externa, significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas”.

Na mesma direção, Wallon (1979, p. 156) destaca que o meio social é uma circunstância necessária para a constituição do indivíduo. Com isso, defende que existe estreita relação entre as interações humanas e a constituição da pessoa. Para ele, o meio – físico e social – é um par essencial do orgânico, isto é, “o socius ou o outro é um parceiro perpétuo na vida do eu”. Entendemos com isso que as funções psicológicas têm um caráter de construção contínua num processo dinâmico e interativo. Nesse processo, o homem vai se apropriando do meio e este passa a fazer parte de sua constituição.

Vigotski (1996, p. 74) denominou “internalização” o processo de reconstrução interna de uma operação externa. Esse processo consiste numa série de transformações em que o indivíduo apreende para si aquilo que se encontra no mundo externo em forma de produções histórico-sociais e culturais. Assim, “[...] uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal.”

É por meio da internalização que ocorre a conversão do nível social ao nível individual. As funções superiores são, então, relações internalizadas de uma ordem social transferidas à ordem individual, estruturando, assim, a base da subjetividade. Ou seja, o indivíduo incorpora em seu mundo interior as produções históricas, sociais e culturais que estão exteriorizadas no mundo real. Do que podemos depreender que o homem é resultado do processo interativo com o meio. Meio este compreendido como contexto físico, social, histórico e cultural em que se inter-relacionam os homens. Carvalho (2004b) esclarece que o psiquismo humano é resultado também dos modos variados e complexos de

interação social que ocorrem nesse contexto, como a linguagem e a atividade, dentre outros.

Assim, ao analisarmos o processo de construção do ser humano – a gênese do seu psiquismo –, não podemos deixar de considerar os outros com os quais este homem se relaciona, as experiências vividas por ele e também as suas várias formas de agir no mundo. Pois é por meio destas interações que o homem incorpora a experiência histórico-social e, com isso, dá curso ao seu desenvolvimento ontogenético.

Esclarecendo melhor esta temática, Carvalho (2004b) ressalta que “[...] o homem é constituído não apenas pelos outros, mas também pelas experiências vividas e as suas várias formas de ação que levam à apropriação de significados e produção de sentidos”. Isso quer significar que existem vários modos de o homem interagir com o meio, e é nessa interação que ele vai se constituindo.

Modos de Interagir, Meios de se Construir

A interação homem-mundo social não ocorre de forma simples, passiva, nem direta; ao contrário, ela é complexa, interativa e mediada. Portanto, ao tratarmos dos modos de interação social, é preciso termos claro essas características.

Para Vigotski (1996), a mediação semiótica constitui, tanto na história da espécie quanto na história pessoal de cada indivíduo, o ponto de passagem do plano natural ao plano cultural. Nesse sentido, as funções psicológicas superiores caracterizam-se por serem operações indiretas que necessitam de um signo mediador.

Dentre os elementos mediadores da constituição do indivíduo, exerce papel de destaque a linguagem. Entendida com base em suas propriedades de comunicação e significação possui dupla função: de um lado, exerce o papel de instrumento criado pelos

homens para promover a comunicação entre eles e entre as gerações, permitindo o registro e a transmissão da produção cultural historicamente acumulada; de outro, exerce a função de mediação simbólica que permite ao homem desenvolver modos peculiares de pensamento só a ele possíveis.

Isto nos permite entender que a linguagem converte-se em instrumento de transformação do próprio homem ou, dito de outra forma, de constituição das formas caracteristicamente humanas. De acordo com Vigotski (1996), a linguagem tem importância fundamental no processo de constituição do sujeito, existindo uma indissociabilidade entre linguagem e consciência. A linguagem é entendida, assim, como veículo de constituição da consciência a partir do contexto das relações sociais.

A consciência, em seu âmbito particular, é constituída no contexto das relações de significação com o outro, tendo a linguagem como instrumento mediador. Ou seja, o processo de apropriação da significação é construído na relação com o outro. Nesse processo, o indivíduo transforma as funções interpsicológicas em funções intrapsíquicas. Vigotski (1996, p. 37) descreve assim esse processo:

No momento em que as crianças desenvolvem um método de comportamento para guiarem a si mesmas, o qual tinha sido usado previamente em relação a outra pessoa, e quando elas organizam sua própria atividade de acordo com uma forma social de comportamento, conseguem, com sucesso, impor a si mesmas uma atitude social. A história do processo de internalização da fala social é também a história da socialização do intelecto prático da criança.

A apropriação da linguagem ocorre num movimento que vai do social ao individual. Assim, se, a princípio, a fala do outro organi-

za a atividade da criança, posteriormente, essa apropriação configura um plano interno da fala, predominando nesse plano a operação com significados próprios. É a linguagem interna dirigindo-se para o próprio sujeito, constituindo a capacidade de autorregulação da conduta. A linguagem constitui um meio de interação social entre as pessoas, ocorrendo, nesse processo, o desenvolvimento das funções superiores, caracterizando, assim, uma forma especificamente humana de ser.

A atividade consiste em um outro modo de interação social. Pode ser entendida como a forma do homem agir no mundo, referindo-se às ações concretas dos seres humanos na realidade objetiva (por exemplo, o trabalho e, por que não dizer, a atividade docente). É, pois, um modo de interação social essencial na construção do psiquismo humano.

Para Ciampa (1994, p. 64), a atividade é a própria identidade, visto que “[...] é pelo agir, pelo fazer, que alguém se torna algo [...]”, o que significa que “[...] nós somos nossas ações, nós nos fazemos pela prática.” Daí a importância de se compreender como ocorrem essas mediações no processo de constituição de humanidade.

Segundo Carvalho (2004b, p. 34), a “[...] atividade e a linguagem são os modos essenciais do homem interagir no mundo e, por conseguinte, construir, reconstruir, manifestar e explicar o seu psiquismo”. É, portanto, por meio da linguagem (como um dos instrumentos psicológicos) e dos instrumentos (sociais de trabalho) que o homem adquire a capacidade de criar o mundo da cultura e, nesse processo, transformar o meio e a si mesmo.

De acordo com Leontiev (1978), a construção do psiquismo ocorre no processo interativo com o meio e sob a ação mediadora dos instrumentos e dos signos. Para esse autor, é por meio do desenvolvimento do trabalho social que o homem se desenvolve, concretiza seu processo de

humanização; ou seja, a atividade produtiva possibilita ao homem formar e transformar qualitativamente sua atividade psíquica.

Vigotski (1996) considera o trabalho uma forma de interação social. Para ele, o uso de instrumentos materiais possibilita ao homem a interação com os outros indivíduos e a apropriação da experiência histórico-social. É também por meio do trabalho que o homem transforma a cultura e a si mesmo.

Essas contribuições levam-nos a entender que, no processo de constituição dos sujeitos, o uso de instrumentos e da linguagem tem importante contribuição. Essa relação pode ser mais bem explicitada nas palavras de Sirgado (2000, p. 58):

[...] com efeito a história do homem é a história de uma dupla transformação da natureza e do homem. Uma não ocorre sem a outra. Isto só é possível porque opera uma dupla mediação: a técnica e a semiótica. A mediação técnica permite ao homem dar nova forma à natureza da qual ele é parte integrante, é a mediação semiótica que lhe permite conferir a essa ‘forma nova’ uma significação.

Dessas contribuições podemos concluir que é na dinâmica interacional mediatizada pelos instrumentos materiais e pela linguagem, como instrumento psicológico, que se concretiza o processo de constituição do psiquismo humano. Ou seja, estes instrumentos articulados numa unidade dialética operam no movimento de socialização do indivíduo e da constituição de sua individualidade, sendo, portanto, responsáveis pela concretização da humanidade do homem.

Na constituição do psiquismo humano, a interação social ocupa posição central, o que nos confirma que o homem em sua base social envolve sempre o outro, ou seja, as relações que os indivíduos mantêm uns com os outros,

sobretudo os outros significativos, são responsáveis pela mediação e apropriação das significações socialmente produzidas.

De acordo com Vigotski (1996), as expressões da vida da criança adquirem significado para ela a partir da significação que os outros atribuem a essas expressões. Nesse processo, a linguagem é o mecanismo mediador que possibilita a conversão das relações interpessoais em função intrapessoal.

Embora o indivíduo seja constituído no social, o que ocorre no plano pessoal não é uma simples imitação do que ocorre no plano social; se assim fosse, teríamos uma sociedade homogênea, indivíduos idênticos. No entanto, o que temos é uma sociedade heterogênea, composta de pessoas singulares. Isto ocorre, segundo Sirgado (2000), porque, ao interiorizar a significação do outro da relação, o indivíduo está dando entrada na sua esfera íntima a esse outro.

Dentro da proposta de análise genética da psicologia sócio-histórica, este homem deve ser compreendido não só no plano filogenético, ontogenético e sociogenético, mas, também, microgenético. A microgênese refere-se à história relativamente de curto prazo da formação de cada processo psicológico específico; é também a configuração única que cada indivíduo dá às suas experiências vividas. Os processos microgenéticos caracterizam, assim, a emergência do psiquismo individual, numa articulação do biológico, do histórico e do cultural.

Dessas contribuições podemos depreender que é por meio da cultura e da interação social que aprendemos a pensar, ou seja, nos tornamos dotados de consciência; consciência que nos permite agir significativamente e também sentir. Construimos, assim, nossa especificidade humana. Esse processo ocorre continuamente numa dimensão interativa mediada especialmente pelo outro, tendo como mecanismo a linguagem.

Não podemos esquecer que o homem como totalidade envolve não só o pensar, o falar e o agir, ele é também sentimento. Portanto, compreendê-lo como ser psicológico completo implica considerar a sua base afetivo-volitiva. Wallon (1979) destaca o papel e o lugar da afetividade no processo de constituição do psiquismo e dá demonstração da contribuição das emoções no desenvolvimento humano. Na perspectiva defendida por esse teórico, a vida emocional está conectada a outros processos psicológicos e ao desenvolvimento da consciência, estabelecendo entre eles uma conexão dialética que constitui o psiquismo.

Para Wallon (1979), afetividade e inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois, embora tenham funções bem diferenciadas entre si, são interdependentes em seu desenvolvimento. Assim é que, em sua teoria, defende a afetividade como possibilitadora à criança de atingir níveis de evolução cada vez mais elevados. Para ele, as emoções são uma importante forma de exteriorização da afetividade, que se constitui e evolui sob o impacto das condições sociais e das relações interpessoais.

Lane (1995) considera que as emoções estão para a afetividade, assim como na psicologia de Vigotski, a linguagem está para o pensamento. Enfatiza assim, o papel relevante da afetividade na constituição do nosso modo de ser social. Na perspectiva defendida por essa autora, o homem se identifica por meio da sua forma de pensar, pelo seu agir e também pelo seu modo de sentir: "Somos as atividades que desenvolvemos, somos a consciência que reflete o mundo e somos afetividade que ama e odeia este mundo, e com esta bagagem nos identificamos e somos identificados." (LANE, 1995, p. 62).

O homem é uma integralidade, faz-se necessário, portanto, contemplar a esfera afetiva na composição do seu psiquismo.

Este homem se constitui na mediação com os outros, o que significa que construímos, também nas interações, nossa forma de sentir. Em outras palavras, apreendemos nas interações sociais a pensar e a sentir, não só como homem, mas também como masculino, como feminino, como aluno, como professor. Com isso, podemos entender que a afetividade é um processo social na medida em que é mediada pelos significados constituídos no contexto cultural em que o sujeito se insere. Isso, no entanto, não nos concretiza de forma homogênea, conformando sujeitos idênticos, pois, cada sujeito reage, elabora e lida de modo singular com as mesmas determinações e influências sociais.

Leite (2005, p.14), tendo por base a teoria leontieviana, explicita melhor o caráter mediador das emoções no processo de constituição do homem. Para essa autora, é do enlace entre a esfera afetiva e a esfera cognitiva que se dá a composição da consciência. Compreendendo esta “[...] como a forma transformada das significações sócio-históricas em significados, que são reinterpretados pelo sentido pessoal no processo de apropriação”, a autora defende que por trás da relação entre as significações e os sentidos pessoais está o problema da unidade das esferas intelectuais e afetivo-emocionais.

A estrutura social objetiva, determinada historicamente, é responsável pela transmissão da realidade, mas o indivíduo, ao reconhecer essa realidade, sistematiza-a e ressignifica-a para si no curso de sua vida, levando em consideração os interesses pessoais, que são resultado de suas motivações afetivas, ou seja, “[...] as significações individualizam-se e se subjetivam através das mediações emocionais.” (LEITE, 2005, p. 47).

Não podemos deixar de esclarecer o caráter histórico-social da constituição da esfera afetiva do homem. Nessa perspectiva, compreendemos que as emoções, os sentimen-

tos e as manifestações afetivas não são dadas, mas emergem do próprio processo de individuação, construídas pelo sentido pessoal. Para Wallon (1979), as emoções, assim como as demais manifestações afetivas evoluem sob o impacto das condições sociais. Logo, é sob influência do meio social que o indivíduo aprende a sentir de uma determinada forma, ou seja, quem dá uma conotação valorativa às situações é o meio social, a cultura em que o indivíduo se insere.

Do que vimos tratando até aqui, podemos depreender que a individualidade emerge na imbricação dos diferentes modos de interação, o que significa dizer que os modos de interagir não ocorrem de forma isolada, mas simultânea e interdependente, um age em função do outro. Assim, linguagem, atividade, relações interpessoais e emoções estão se articulando constantemente na tarefa de construção da individualidade humana.

Do Significado Ao Sentido: O Movimento De Se Tornar Professor

Na perspectiva da construção social, histórica e cultural do psiquismo humano, compreendemos a identidade conforme o proposto por Ciampa (1994), isto é, como uma categoria da psicologia social que, aliada a outras como atividade e consciência, nos ajudam a entender quem somos, ou melhor, como nos tornamos quem somos.

De acordo com essa perspectiva teórica, a identidade se constitui no agir, isto é, no fazer (atividade) e no dizer (consciência) do indivíduo em relação com os outros. Compreendida dessa forma, a identidade nos possibilita desvelar o movimento de se tornar professor, pois, como afirma Carvalho (2004a, p.56),

[...] se nós somos nossas ações, nós nos fazemos pelo agir (fazer e dizer) e a prática, por exemplo, a

docente envolve uma pessoa (o professor) em seu fazer (atividade) e dizer (consciência), então desvelar a identidade de uma pessoa, pressupõe estudá-la em sua totalidade, mas em especial na sua atividade e consciência; não como coisas justapostas, mas como uma unidade que constitui a pessoa.

Isto significa que estudar a identidade como forma de desvelar o movimento de se tornar professor implica em compreendê-lo na sua dimensão de totalidade, que envolve o pensar, o agir e também o sentir. A identidade do professor é compreendida como produto de sucessivas socializações na interconexão entre fatores externos e internos, objetivos e subjetivos nos contextos específicos de suas histórias de vida.

Tendo como norte a compreensão da articulação dialética entre fatores objetivos e condições subjetivas na constituição da profissionalidade docente, Basso (1998, p. 23), ressalta a importância das condições subjetivas como provocadoras de mudança na prática dos professores e esclarece que, “[...] as condições subjetivas referem-se, fundamentalmente, à formação do professor que inclui a compreensão do significado de sua atividade”. Isto significa que a mudança na profissionalidade docente depende em grande parte de uma formação adequada do professor e do entendimento claro do significado e do sentido do seu trabalho.

Entendendo como Ciampa (1994, p. 74) que a identificação é processo que gera mudança, transformação ou, em suas palavras, “metamorfose”, construir a identidade docente implica colocar-se no movimento contínuo de construção da compreensão da atividade de educador.

Essa perspectiva leva-nos a entender que o processo de identificação do professor com a sua profissão tem uma relação direta com o desenvolvimento da consciência,

uma vez que, conforme a abordagem leontieviana, a consciência corresponde à forma transformada das significações histórico-sociais em significados, significados que são reinterpretados pelo sentido pessoal. De acordo com essa abordagem, é o processo de apropriação das significações que gera movimento, mudança.

Esclarecendo melhor esse processo, Leontiev (1978) destaca que a atividade humana constitui-se de um conjunto de ações. Entretanto, para que o homem se encarregue de sua função é necessário que suas ações estejam numa correlação para ele, é preciso que ele tenha consciência do sentido de suas ações.

Convém esclarecer que os significados são construções histórico-sociais, isto é, a significação é o reflexo da realidade que o homem já a encontra pronta, elaborada historicamente, e se apropria dela; enquanto os sentidos são subjetivos e pessoais, formando-se pela conexão entre motivo e objeto da atividade.

No caso do professor, o significado de seu trabalho é formado pela finalidade da ação de ensinar, ou seja, o objeto do professor tem por finalidade fazer a mediação do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno. Este objeto encontra-se carregado de historicidade e impregnado de conhecimentos de outros sujeitos que, ao longo da história, emprestaram os seus valores aprendidos no meio cultural. Assim, o objeto do professor já está iniciado e em movimento.

Considerando que, para Leontiev (1978, p. 94), “[...] o reflexo consciente é psicologicamente caracterizado pela presença de uma relação interna específica, a relação entre sentido subjetivo e significação [...]”, é preciso descobrir o que motiva, o que incita o professor a realizar sua atividade; em outras palavras, qual o sentido desta atividade para o professor, já que, segundo Basso (1998, p. 27), “[...] o trabalho do professor será aliena-

do quando seu sentido não corresponder ao significado dado pelo conteúdo efetivo dessa atividade previsto socialmente, isto é, quando o sentido pessoal do trabalho separar-se de sua significação.”

A atividade pedagógica é, portanto, um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico. Essas ações precisam estar relacionadas entre si através do motivo que as direcionam, ou seja, o professor deve articular o sentido pessoal no desenvolvimento da responsabilidade de ensinar, como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados.

Isto nos leva a compreender que no movimento de se tornar professor estão articulados componentes tanto de ordem objetiva como de ordem subjetiva. Esta articulação é que determinará o modo de construir a sua profissionalidade, ou seja, a sua identidade.

Basso (1998) esclarece as bases objetivas da constituição da profissionalidade docente. Para essa autora, o motivo do professor não é totalmente subjetivo, ao contrário, tem suas bases ligadas às condições materiais ou objetivas, dependendo também das circunstâncias ou condições efetivas em que a atividade se desenvolve. Essas condições referem-se aos recursos físicos das escolas, aos materiais didáticos, trocas de experiências e jornada de trabalho.

As condições de formação do professor são, portanto, dadas pelas condições objetivas da escola que o forma: o quadro docente, as condições materiais, a organização do currículo e o projeto pedagógico. O que nos permite compreender que as mudanças nesses componentes, qualificando a instituição formadora, provocam mudança na qualidade do profissional que ela forma.

Entendemos, assim, que o movimento de se tornar professor depende das condições dos contextos em que essa formação se desenvolve. Logo, investir nos cursos de forma-

ção como meio de desenvolver nos futuros professores a compreensão do significado da profissão e a construção de saberes específicos da profissão seria uma forma objetiva de investimento em políticas de identificação.

Lembrando que o sentido é pessoal, o que confere uma singularidade ao indivíduo, traduzida nas suas crenças, nos seus valores, intenções, sentimentos, enfim, na sua identidade. São estes componentes que conferem ao professor um modo próprio de exercer a profissão, pois, conforme Nóvoa (1995b, p. 17), o processo identitário passa, também, pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento que controlamos o nosso trabalho. “A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino. [...] É impossível separar o eu profissional do eu pessoal.”

Na perspectiva da indissociabilidade do eu pessoal e do eu profissional, a formação deve estimular a reflexão crítica e fornecer aos professores os meios de desenvolverem um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação. Isto significa que está em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas a construção de uma identidade que é também uma identidade profissional.

Portanto, para compreendermos o processo de construção do professor exige de nós um olhar para este profissional na sua multidimensionalidade, o que envolve os processos identificativos-formativos, os contextos históricos e culturais e as singularidades que envolvem cada professor em particular nos contextos das suas histórias de vida.

Considerações Finais

Podemos concluir que, assim como o homem é resultado de uma construção soci-

al, também o é o professor. Ou seja, não existe uma condição de ser professor inata ao indivíduo, o sujeito vai se fazendo professor a partir das ações que são desenvolvidas nesse sentido. Assim, os cursos de formação de professores e as escolas como espaço de práticas formativas têm grande responsabilidade para com o futuro professor e/ou professor no desenvolvimento da compreensão

do significado social de sua profissão. A compreensão efetiva deste significado se converterá em sentido para a atividade docente e é esse sentido que impulsiona, que dá movimento, que faz com que este profissional se desloque de um ponto de menor qualidade para um de maior qualidade, em busca da melhoria do seu ofício, isto é, de uma identidade autônoma.

Referências

- BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Caderno Cedes**, Campinas, SP, Papirus, ano 19, n. 44, p. 19-32, abr. 1998.
- BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M; FURTADO, O. (Org.). **Psicologia Sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CARVALHO, M. V. C. de. **Histórias de ser e fazer-se educador: desvelando a identidade do professor universitário e suas possibilidades emancipatórias**. 2004. 229 f. Tese (Doutorado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- _____. A construção histórica, social e cultural do psiquismo humano. In: LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de (Orgs) **Psicologia da educação: saberes e vivências**. Teresina: EDUFP, p. 15-43, 2004b.
- CIAMPA, A. C. Identidade. In: LANE, S. T. M. **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 58-75.
- FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.
- GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.
- GONÇALVES, L. A. O. Trabalho docente e subjetividade: embate teórico e novas perspectivas. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, USP, v. 22, p. 43-71, jul./dez. 1996.
- LANE, S. T. M. A mediação emocional na constituição do psiquismo humano. In: _____; SAWAIA, B. (Org.). **Novas veredas da Psicologia social**. São Paulo: Brasiliense; EDUC, 1995. p. 55-63.
- _____. A dialética da subjetividade versus objetividade. In: FURTADO, O.; GONZÁLEZ REY, F. L. (Org.). **Por uma epistemologia da subjetividade: um debate entre teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 11-27.
- LEITE, I. **Emoções, sentimento e afetos: uma reflexão sócio-histórica**. Araraquara: Junqueira

& Marin Editores, 2005.

LEONTLEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

MARIN, A. J. Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (Org). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 57-73.

MOURA, M. O. O educador matemático na comunidade de formação. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (Org). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 129-145.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissionais docentes. In: _____ (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995a.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1995b.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SIRGADO, A. P. O. Social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**: revista quadrimestral de Ciências da Educação e Sociedade (CEDES). Campinas, SP, ano 21, n. 71, jul. 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. O manuscrito de 1929: temas sobre a constituição cultural do homem. **Revista Educação e Sociedade**, ano 21, n. 71, P. 20-44, jul. 2000.

WALLON, H. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Ed. Vega. 1979.

ANTÔNIA ROSA DIAS DE FREITAS: EXEMPLO DE UMA PROFESSORA INDISCIPLINADA*

Maria Alveni Barros Vieira¹

Resumo

O presente texto faz parte de estudos que vêm sendo desenvolvidos referentes aos processos de exoneração de professores no Piauí do século XIX. O tema em questão, será aqui apresentado através das experiências vivenciadas pela professora de primeiras letras da Vila de Jaicós (PI), Antônia Rosa Dias de Freitas, que tem suas atividades docentes interrompidas na década de 1860, após acusações acerca do seu comportamento, então considerado inadequado para aquelas funções públicas. No transcurso do texto, buscar-se-á apresentar algumas análises, não só dos aspectos políticos do tema, mas também das suas interfaces culturais.

Palavras-chave: Magistério. Política. Exoneração.

Abstract

The present text it is part of studies that come being developed referring to the processes of exoneration of professor in the piauiense teaching of century XIX. The subject in question, here it will be presented through the experiences lived deeply for the teacher of first letters of the Village of Jaicós (PI), Antônia Rosa Dias de Freitas, that it after has its interrupted teaching activities in the decade of 1860, accusations concerning its behavior, then considered inadequate for that public office. In the course of the text, one will search to not only present some analyses concerning the aspects politicians of the subject but, also, of its cultural interfaces.

Keywords: Magistry. Politics. Exoneration.

Introdução

A relevância de apresentar alguns indícios dos mecanismos de exoneração de professores no Piauí do século XIX, através da trajetória de vida da professora Antônia Rosa Dias de Freitas, apóia-se nos pressupostos teóricos de Elias (1994), quando ele afirma que ao se estudar o indivíduo estuda-se também a sua configuração social, posto que, todo indivíduo nasce em meio a grupos de pessoas que já existiam antes dele e é somente na relação com outros seres humanos que o indivíduo vai adquirindo o conjunto de

características que irão conformar sua personalidade. Como indica Levi (1994), mesmo que dentro desses grupos, as histórias individuais das pessoas não sejam idênticas, o fato de se tomar uma história em especial é válido, uma vez que exemplifica uma situação que poderá ter sido vivenciada por outras pessoas.

Assim, embora as lentes das análises desse trabalho estejam apontadas para a professora Antônia Rosa, não se dará ênfase a sua pessoa em particular, mas a pressão exercida pela teia humana na qual a mesma encontrava-se inserida, e isso nos obriga

* Artigo Recebido em: agosto de 2006.

* Aceito em : novembro de 2006.

¹ Mestre em Educação e Docente da Universidade Federal do Piauí / Campus Senador Helvídio Nunes de Barros – Picos (PI).

a direcionar os olhares para as famílias de elite do Piauí Provincial de maneira geral e em especial para a família Dias de Freitas.

A Professora e as Tramas Familiares

De acordo com os dados coletados por Queiroz (1998), os Dias de Freitas foram uma família de grande expressão política e social no Piauí da segunda metade do século XIX. Vários foram os representantes dessa família na magistratura, na burocracia urbana, nas Assembléias Provincial e Geral, na Presidência da Província, na vida eclesiástica e militar, na imprensa, na literatura e na educação escolar. Era uma família formada por representantes do Partido Liberal no Piauí e teve na figura de José Manoel de Freitas² uma das expressões máximas do patriciado local e mesmo regional.

As mulheres da família Dias de Freitas eram, quase na totalidade, alfabetizadas. Essa era uma situação incomum nos sertões piauienses do século XIX, mesmo para aquelas mulheres de elite, filhas de famílias poderosas. No período em estudo, a Província do Piauí possuía uma população total de 202.222 habitantes, e destes, apenas 27.776 eram alfabetizados, incluídas aí, pouco mais de 10 mil mulheres que de alguma forma tiveram acesso às letras, confirmando-se, desta maneira, um dos diferenciais do meio familiar no qual a referida professora convivia, pois segundo o relato de Falci (2002, p. 251),

Muitas filhas de famílias poderosas nasceram, cresceram, casaram e em geral, morreram nas fazendas de

gado. Não estudaram as primeiras letras nas escolas particulares dirigidas por padres e não foram enviadas a São Luís, para o curso médio, nem a Recife ou Bahia, como ocorria com os rapazes de sua categoria social. Raramente aprenderam a ler e, quando o fizeram, foi com professores particulares, contratados pelos pais para ministrar aulas em casa. Muitas apenas conheceram as primeiras letras e aprenderam a assinar o nome. Enquanto seus irmãos e primos do sexo masculino liam Cícero, em latim, ou Virgílio, recebiam noções de grego e do pensamento de Platão e Aristóteles, aprendiam as ciências naturais, filosofia, geografia e francês, elas aprendiam a arte de bordar em branco, o crochê, o matiz, a costura e a música.

Além de alfabetizadas, muitas das senhoras da família Dias de Freitas, exerceram o cargo de professora das cadeiras de primeiras letras tanto na sede da Província como nas vilas espalhadas pelos sertões do Piauí, enquanto outras alcançavam patamares mais elevados tanto nos estudos quanto nas artes, a exemplo da romancista e redatora de revistas literárias, Amélia Carolina de Freitas Beviláqua³ que chegou a pleitear uma cadeira na Academia Brasileira de Letras.

Antônia Rosa, segundo os indícios apontados nos estudos realizados até o presente momento, não escreveu obras literárias de gênero algum, tão pouco se dedicou ao jornalismo. Assim como a maioria das mulheres que exerceram o magistério no Brasil

² Segundo Queiroz (1998), José Manoel de Freitas (1832-1887) destacou-se na política regional, chegando a ocupar o cargo de governador das províncias do Maranhão, Pernambuco e do Piauí, além de exercer a função de desembargador em várias províncias do Brasil, dentre elas, Goiás e Rio Grande do Norte.

³ Amélia Carolina de Freitas Beviláqua, era filha de José Manoel de Freitas e Teresa Carolina da Silva, segundo informações de Mendes (2004), era interlocutora de Clóvis Beviláqua, seu marido, com quem foi casada por 63 anos. Tendo nascido em Jerumenha, sertão do Piauí, em 1861, residiu em várias províncias, inclusive na capital federal, onde faleceu em 1946.

oitocentista, ela desempenhou suas atividades de ensino concomitante às funções de esposa e mãe, sem preocupar-se em registrar seus tempos de professora. Um perfil comum que não a coloca em posição de destaque em relação às demais professoras da Província. Por que, então, tomar sua trajetória de vida como objeto de estudo?

Casada com o Coronel da Guarda Nacional, Belisário José da Silva Conrado, mãe de Clodoaldo Freitas⁴, Antônia Rosa, a exemplo de qualquer outro membro da família Dias de Freitas e como candidata a uma vaga nos serviços públicos do Estado Imperial, viu-se envolvida no curso das lutas pelo poder e nas tensões geradas pelos expoentes de ideais contrários que ali, naqueles sertões, adquire a importância adicional de símbolos culturais revestidos de caráter político partidário. A história de vida da professora Antônia Rosa apresenta, portanto, várias interfaces da história da sociedade piauiense além do magistério: modos de vida, relações de parentesco, normas de conduta, teatro do poder, entre outros.

Conflitos Políticos no Piauí: quem não tem rabo de palha, prega-se!

Em 3 de maio de 1868, José Manoel de Freitas assume pela terceira vez o governo da Província do Piauí. Sua administração, no entanto, estende-se por apenas três meses tendo que repassar o cargo ao conservador

Simplício de Sousa Mendes. Começava um período de perseguições aos políticos do Partido Liberal, dentre eles os membros da família Dias de Freitas. É que, ao assumir o governo da Província, Simplício Mendes faz uma operação no funcionalismo público provincial, chamada por Clodoaldo Freitas (1998) de “tábua rasa”, através da qual toda parentela de José Manoel de Freitas que se encontrava no exercício dos cargos públicos, fora demitida ou removida sob acusações graves que agrediam a honra e a moral daquele grupo familiar.

Um bom exemplo dessas acusações pode ser observado através do caso ocorrido com Deolindo Mendes da Silva Moura⁵, que teve seu afastamento das funções de Inspetor do Tesouro Provincial, justificado pelas acusações de desvio de verbas. Assim se pronunciou publicamente, Deolindo Mendes, diante de tais denúncias:

Longe de mim pôr em dúvida a probidade de qualquer funcionário público; por experiência própria agora sei quanto doloroso e pungente é o dissabor que provém da imputação infamante atirada sobre o serventário que sempre esforçou-se para bem cumprir seus deveres, que foi sempre dedicado ao trabalho, obediente às ordens superiores e que a única riqueza que saiu possuindo quando deixou o cargo, é a reputação. Mas eu sou trazido a juízo, submetido

⁴ As pesquisas até agora realizadas, ainda, não conseguiram encontrar nomes dos outros prováveis filhos da professora Antônia Rosa e a citação de Clodoaldo Freitas (1855-1924) deve-se a posição de destaque por ele adquirida na sociedade piauiense como intelectual, poeta, ensaísta, jornalista combativo, político, polígrafo e romancista. Tendo bacharelado-se na Faculdade de Direito do Recife no ano de 1880, ao retornar a sua terra natal exerceu o cargo de juiz e o de professor. Este, apenas nas ocasiões em que passava a sentir os efeitos da perseguição e da marginalização, dos cargos de juiz, comum ao grupo político derrotado nas eleições (COELHO, 1997).

⁵ Deolindo Mendes da Silva Moura, natural de Oeiras, filho do Capitão Cirurgião-mor do Exército, José Luís da Silva e D. Raimunda Ferreira do Nascimento, porém foi criado pelo comendador José Mendes Vieira, seu tio materno e por D. Lubela Maria da Silva, sua irmã paterna. Era advogado e jornalista, militante do Partido Liberal. Casou-se em 1861 com D. Maria Henriqueta Viana Noronha, com quem teve cinco filhos. (CARVALHO, 1988)

a processo e, portanto, sujeito aos desares da prevenção; sou vitimado a vinganças mesquinhas de indivíduos a quem nunca fiz mal [...], inimigos gratuitos constituídos tais unicamente pela discordância de idéias políticas. (apud FREITAS, 1998, p.81).

A busca pelas vagas no serviço público não transcorria em meio à calma. Ao contrário, desde o período da estruturação das facções políticas no Brasil, fazer parte do quadro de funcionários públicos do Império, significava ser arrastado nas esteiras ideológicas das manifestações de causas políticas, econômicas e sociais. A disputa por um cargo engendrava lutas, agressões morais e depreciações, principalmente por parte daqueles que encontrando-se no exercício do poder, sonhavam serem capazes de conduzir os rumos da sociedade piauiense, com tranqüilidade, coesão política e harmonia, sem a desenvoltura de opiniões contrárias ao pensamento oficial.

Na concepção de Nunes (1981), não era fácil a vida naquela sociedade, em outros termos, não era uma vida pacífica. As pessoas, principalmente aquelas que faziam parte do círculo restrito da elite, se pressionavam mutuamente, lutando entre si por chances de prestígio, por sua inserção e de seus familiares na hierarquia do poder. Desta feita, não cessavam os escândalos, as intrigas, os conflitos por posições e favorecimentos, época em que cada membro do grupo podia prejudicar o outro em benefício próprio.

Era, também, uma vida sem estabilidade, acrescenta o autor (op.cit), se fazendo necessário escolher “bem” as amizades e evitar as inimizades gratuitas, procurando sempre se comportar do modo mais exato, de acordo com a posição ocupada, pois para a sociedade de então, ter um comportamento moral adequado às funções públicas que o indivíduo desempenha era, acima de tudo,

ter consciência dos costumes sociais vigentes e praticá-los corretamente, para não correr o risco de proporcionar munição aos adversários na corrida pelo poder.

Esses usos e costumes de agredir moralmente os inimigos, ou rivais políticos, ao que parece era uma prática antiga. Segundo análises feitas por Elias (2001), nas sociedades dinásticas, em que as relações entre interesses pessoais e oficiais fazem parte da vida social, as alianças e rivalidades familiares, amizades e inimizades pessoais configuravam como qualquer outro assunto oficial no tratamento das questões do governo. Não havia, portanto, nenhum constrangimento por parte dos funcionários do rei e depois do Império, em agredir moralmente seus adversários em público na luta por melhores posições no cenário político. Era comum, até mesmo banal, incluir na pauta oficial das decisões reais assuntos que hoje seriam considerados de fórum íntimo, entretanto ali se tornavam questões a serem analisadas como qualquer outro assunto da burocracia oficial.

Mas qual o tratamento dispensado aos desafetos políticos quando estes eram do sexo feminino? Qual o teor das acusações feitas às mulheres? Que argumentos justificariam suas demissões do serviço público? Essas são as questões que tentar-se-á responder através de breve análise feita acerca da experiência de afastamento das funções públicas do magistério vivenciada pela professora Antônia Rosa Dias de Freitas.

Insultos, Injúrias e Calúnias (?)

Desde o advento das oligarquias rurais, que articula o poder local, a declaração de moral idônea dos candidatos a uma vaga no magistério público fica sob a responsabilidade dos chefes políticos locais. Revestidos pelo poder que os cargos de inspetores e diretores da instrução pública lhes confere, estes senhores passam a exercer o controle

do comportamento dos professores, determinam os aspectos morais e imorais de suas condutas, classificando-os, muitas vezes, com base em critérios políticos partidaristas.

Acredita-se que, a importância então atribuída ao comportamento moral do professor como um dos critérios estabelecidos para o exercício do magistério corresponde, necessariamente, às circunstâncias culturais e as pressões políticas do período. Carneiro (2000) observa que, a moralidade é uma espécie de sistema que regula a vida coletiva através dos costumes e dos valores de uma sociedade numa época determinada. Portanto, as exigências e as denúncias feitas em relação ao comportamento dos professores nos sertões do Piauí no século XIX, não se realizam indiferentes às condições históricas, geográficas, políticas, econômicas e culturais daquele grupo social, ao contrário, aquela sociedade, assim como outras comunidades, instituiu uma moral, isto é, valores concernentes ao permitido, ao proibido, ao que pode ser feito e ao que não deve ser feito, ou seja, a conduta correta, válida para todos os seus membros.

Mas de que maneira a criação e a manutenção desses sistemas morais afetam o exercício do magistério naquela província brasileira?

Segundo Catani (2000), como a educação não ocorre de forma isolada, mas estreitamente relacionada com a sociedade e a cultura de cada época, ela irá reproduzir as crenças, os valores e os costumes defendidos pela sociedade na qual se encontra inserida e isso se processará através dos conteúdos das disciplinas mas, principalmente, através do comportamento e da postura

do professor, então considerado um elemento fundamental na transmissão dos valores vigentes de determinado campo social.

Desta feita, é possível afirmar que, sendo a professora Antônia Rosa, um sujeito cuja existência encontra-se vinculada à história e a cultura do meio em que vive e desempenha suas funções, não está alheio às determinações morais dessa sociedade, seu trabalho não é livre, mas encontra-se submetido a uma autoridade⁶ que controla seus atos e suas falas dentro e fora da escola, que fixa e normatiza sua ação e sua conduta através do detalhamento das habilidades, dos conhecimentos e dos comportamentos que o Estado considera apropriado para aquele momento.

É justamente com o objetivo de exercer o controle sobre as atividades docentes da professora Antônia Rosa que, no início do mês de agosto, precisamente no dia 8 de agosto de 1869, o Cel. Raimundo José de Carvalho e Sousa⁷, revestido pelo poder que lhe confere o cargo de inspetor paroquial da Vila de Jaicós, envia ao Diretor Geral da Instrução Pública da Província, uma representação contra a pessoa da referida professora pública da cadeira de primeiras letras da Vila. Na representação, alguns chefes de família da localidade, declaravam que Antônia Rosa não possui a precisa moralidade para exercer aquela função pública, motivo pelo qual as aulas públicas de primeiras letras para o sexo feminino daquela Vila encontravam-se em total descrédito.

Dentre o elenco de acusações feitas, acerca do comportamento da professora em questão foram relacionadas as seguintes observações:

⁶ Foucault (1979) define o poder como disciplina. Um mecanismo que permite o controle minucioso dos corpos, manipulando seus elementos, produzindo o comportamento necessário ao funcionamento e manutenção da sociedade industrial, capitalista.

⁷ Coronel Raimundo José de Carvalho e Sousa era membro do Partido Conservador (Mundico para os íntimos), casado com sua prima Ricardina Francisca de Carvalho e foi deputado provincial. (CARVALHO, 1988)

- defender publicamente aviltações consideradas inconvenientes a um funcionário público do Estado Imperial;
- ter suas aulas freqüentadas apenas por alcobanas, ou seja, filhas de pessoas que sempre trabalham a favor da desordem e da imoralidade.
- ensinar determinados conteúdos que uma moça jamais deveria aprender;
- manter um relacionamento ilícito com o padre daquela paróquia⁸.

Reiteradas e freqüentes passam a ser as acusações feitas à conduta considerada imoral da referida professora tanto por parte de pessoas da comunidade, como pelo inspetor paroquial e até mesmo pelo diretor interino da instrução pública no Piauí, que afirma em documentos enviados ao presidente da Província em exercício, serem verdadeiras todas as acusações feitas à professora. Diante dos escândalos envolvendo o padre e a mestre, cujo marido, Coronel da Guarda Nacional, que no momento se encontrava a serviço da pátria na guerra do Paraguai (1865-1870), o presidente da Província em exercício decide transferir Antônia Rosa para a cadeira de primeiras letras da Vila de Picos.

A cadeira de primeiras letras do sexo feminino da Vila de Picos também encontrava-se vaga por conta do processo de exoneração sofrido pela professora Antônia Maria da Conceição, que foi afastada do cargo no mesmo período, agosto de 1869, que a professora Antônia Rosa e sob a mesma acusação de comportamento moral inadequado às funções do magistério público, com direito a denúncias de adultério e de falta total de habilidades para o exercício do magistério.

Essa situação vivenciada pelos membros da família Dias de Freitas no Piauí, tam-

bém se fazia acontecer noutras províncias. Como observou Villela (2005), no Brasil do século XIX, o provimento de cargos no magistério mobilizava um complexo sistema de intermediação de favores. Relações clientelísticas encharcavam o sistema político e social do País definindo redes de lealdade, baseadas em laços de família, amizade e proteção. Era o apadrinhamento que transformava o magistério, assim como qualquer emprego público, em um dos principais instrumentos de trocas materiais e simbólicas, num jogo de interesses que nem a escola escapava.

Por que os argumentos utilizados pelo inspetor paroquial da Vila de Jaicós para exonerar a professora Antônia Rosa de suas funções magisteriais apoiavam-se, principalmente, nas acusações de adultério?

Buscando referências nas bases teóricas de Bourdieu (1999) torna-se possível compreender alguns aspectos dos mecanismos de exoneração postos em prática no Piauí oitocentista. As bases morais das acusações feitas à referida professora refletem os princípios que perpetuaram a relação de dominação do universo masculino sobre o feminino naqueles sertões. De acordo com o autor (op.cit.), esses princípios não residem apenas dentro da unidade doméstica, eles extrapolam os muros das casas e invadem outras instâncias sociais como a escola, lugar considerado privilegiado para a elaboração e imposição desses princípios de dominação e manutenção de uma ordem social que se alicerça na divisão social do trabalho, na distribuição das atividades atribuídas a cada um dos sexos. Inscrita nas coisas da ordem masculina, também se encontra o estabelecimento das condutas morais seja através de funções tácitas, implícitas nas roti-

⁸ A partir de alguns levantamentos biográficos, é possível afirmar que o suposto amante da professora Antônia Rosa Dias de Freitas, era o seu parente e filiado do Partido Liberal, Cônego Claro Mendes de Carvalho que foi vigário da paróquia da vila de Jaicós durante um longo período, estando por lá na época das acusações.

nas da divisão do trabalho, seja nos rituais coletivos ou privados nos quais os comportamentos se inscrevem.

No modelo de sociedade aqui exposto, a escola representa um dos instrumentos de manutenção da ordem social vigentes, desta forma, a contratação e a demissão dos professores vêm carregadas de signos hierárquicos, bem como de manifestações visíveis das diferenças sociais estabelecidas entre os sexos, evidenciados naqueles detalhes dos comportamentos exigidos, aparentemente tão insignificantes, mas que encerram inúmeros apelos à ordem.

Ao escrever sobre a dominação do masculino nas sociedades, Bourdieu (op.cit) argumenta ainda que, a escola não tem outra opção a não ser funcionar e transmitir os pressupostos da representação patriarcal, até porque esta instituição nas suas estruturas mais peculiares já se encontra impregnada de uma moral familiarista determinada pelos mesmos valores patriarcais presentes na família, na Igreja e no Estado, instituições em que a mulher é avaliada pela sua sexualidade e o homem pela sua força de trabalho.

Algumas Considerações Finais

Acredita-se que as alusões e os subentendidos no magistério piauiense de meados do século XIX aqui expostos, podem ser analisados não só com base nas interferências políticas no magistério mas, também, através dos modos de vida relacionados àquele grupo social e das bases culturais dos sistemas normativos que regulam e constroem os indivíduos. Até porque, embora o magistério possa ser considerado, naquele período, um campo privilegiado para as pessoas que se encontravam no exercício do poder manifes-

tarem reação contra seus adversários, é possível supor que qualquer mecanismo político de interferência nas atividades docentes traz no seu bojo condicionantes culturais da época e do lugar em que são praticados.

Pressões morais, ameaças, denúncias, essas foram as principais formas de controle do funcionalismo público utilizadas pela corte portuguesa no Brasil, e ao que parece indicarem as fontes continuaram sendo utilizadas pelo governo imperial. Desta feita, observa-se que as condições do exercício do magistério no período oitocentista pouco se alteram, principalmente no que concerne às interferências do poder político na atuação docente, através das perseguições feitas pelos inspetores literários, agora atuando dentro das municipalidades e assumindo parte da responsabilidade pela criação de mecanismos mais centralizadores e de maior eficácia no controle das atividades dos professores.

Não restam dúvidas de que, embora naquele contexto, a maioria das nomeações, transferências e exonerações dos docentes, viessem impregnadas de intenções políticas, estas fazem parte do conjunto de práticas culturais⁹ da sociedade piauiense oitocentista, que refletem as normas de convivência daquele grupo e as análises feitas acerca da trajetória de vida da professora Antônia Rosa Dias de Freitas, apontam para essas questões.

Diante do pouco que aqui foi narrado, pode-se dizer que, foi a mulher e não a professora que esteve em julgamento. Era ela, a mulher exposta às intempéries do universo masculino por ocupar um cargo público. Ela, a mulher, considerada o elemento mais frágil daquela teia humana que em momentos de conflitos políticos utilizava qualquer estratégia para lançar seus desafetos em

⁹ Tomando como base as noções de "práticas" elaboradas por Chartier (2004), define como práticas culturais não apenas as instâncias e as técnicas oficiais de produção cultural mas, também, os modos como em uma dada sociedade, as pessoas conversam, solidarizam-se, hostilizam-se, discriminam e apadrinham outros.

descrédito. E assim, mesmo que fossem falsas as acusações de adultério feitas a professora Antônia Rosa, e caso, algum dia, ela tenha conseguido reaver o seu cargo, o mesmo não aconteceria com a sua honra,

então maculada pelas depreciações morais que geram desconfiâncias entre as pessoas e considerando a cultura da época, deve ter provocado um efeito avassalador naquela estrutura familiar.

Referências

BARROS, J. D´A. **O campo da História: especialidades e abordagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BURKE, P. **História e teoria social**. São Paulo: UNESP, 2002.

_____. **O que é História Cultural?** Trad. Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CARNEIRO, H. **A Igreja, a medicina e o amor** – prédicas moralistas da época moderna em Portugal e no Brasil. São Paulo: Xamã, 2000.

CARVALHO, A. C. F. de. **Família Coelho Rodrigues: passado e presente**. Fortaleza: IOCE, 1988.

CATANI, Denice Barbara. Estudos de história da profissão docente In: LOPES, E. M. T. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

COELHO, C. B. Clodoaldo Freitas: inteligência superior. **Revista da Academia Piauiense de Letras** – os fundadores. Teresina: Meio Norte, 1997.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

_____. **Sociedade de corte**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FALCI, M. K. Mulheres do Sertão nordestino. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2002.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREITAS, C. **Vultos piauienses: apontamentos biográficos**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1998.

JAICÓS. Inspetoria Paroquial. **Representação contra a professora Antônia Rosa Dias de Freitas**. Jaicós (PI), 1869.

JAICÓS (PI). **Comunicado**. denúncias acerca do comportamento imoral da professora da Vila de Jaicós. 1869.

LEVI, G. Usos da biografia. In: FRERREIRA, Marieta de Moraes, et.al. (Org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

MENDES, A. de M. **A imagem da mulher na obra de Amélia Beviláqua**. Rio de Janeiro

:Caetés, 2004.

NUNES, O. **Depoimentos históricos**. Teresina: COMEPI, 1981.

PICOS (PI). Inspetoria Paroquial. **Representação contra a professora Antônia Maria da Conceição**. Picos (PI), 1869.

QUEIROZ, T. **Os literatos e a República**: Clodoaldo Freitas, Higino Cunha e as tiranias do tempo. Teresina: EDIUFPI; João Pessoa: EDUFPB, 1998.

TERESINA (PI). Diretoria Geral da Instrução Pública em Teresina. **Pedido de remoção da professora Antônia Rosa Dias de Freitas da cadeira de primeiras letras da Vila de Jaicós**. 1869.

VILLELA, H. de O. S. Do artesanato à profissão: representações sobre a institucionalização da formação docente do século XIX. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M.H.C. (Orgs.) **História e memória da educação no Brasil – século XIX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

Resumos

QUEIROZ, Marta Maria Azevedo. **Projeto escola ativa**: os desafios de ensinar ciências naturais em classes multisseriadas da zona rural de Teresina – PI. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2006.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é investigar as práticas pedagógicas dos professores, em Ciências Naturais, que atuam em classes multisseriadas do Projeto Escola Ativa, de 1ª a 4ª série do ensino Fundamental, da zona rural de Teresina, e suas contribuições na formação da cidadania. As escolas participantes da pesquisa são atendidas pela Secretaria Municipal de Educação e ficam situadas na zona rural de Teresina – Piauí, de acordo com o mapa rural do IBGE. O presente trabalho é de natureza descritiva e de cunho qualitativo, na qual propomos analisar as práticas pedagógicas em Ciências Naturais desenvolvidas no contexto das classes multisseriadas. A pesquisa envolveu cinco escolas de 1ª a 4ª série do ensino Fundamental que adotam a metodologia do Projeto Escola Ativa – Gurupá de Baixo, Gurupá de Cima, Angola, Dionísio Carvalho e Caminho Novo. Para tanto, constituíram sujeitos da pesquisa treze professoras que desenvolvem seu trabalho nessas instituições. Na realização desta pesquisa utilizamos para coleta de dados a observação sistemática e a entrevista semi-estruturada, técnicas fundamentais para compreender as práticas desenvolvidas nesses contextos. Na observação, buscamos perceber aspectos relacionados à postura do professor, levando em consideração o planejamento, metodologia, recursos e avaliação; no sentido de contribuir para o esclarecimento do discurso apresentado na entrevista. Na entrevista, a relação de interação recíproca entre quem pergunta e quem responde foi fundamental para esclarecer questões que envolvem a compreensão dos professores acerca da proposta teórica apresentada pelo Projeto, as práticas pedagógicas e sobre questões relativas à importância do ensino de Ciências nas séries iniciais do ensino Fundamental. Concomitantemente à coleta de dados foram feitas as análises de acordo com as categorias estudadas: Escola Ativa; Prática Pedagógica, Classes Multisseriadas e Ensino de Ciências Naturais. Na elaboração de um estudo descritivo, dialogamos com diversos autores, dentre eles John Dewey, que enfatiza a educação ativa; Paulo Freire, que traz contribuições relevantes acerca do processo de ensino e aprendizagem numa concepção histórico-crítica, e Vygotsky, que aborda a formação de conceitos científicos e suas influências na aprendizagem. Com base no referencial teórico e na pesquisa empírica, foi possível analisar criticamente o ensino de Ciências no Projeto e os seus desafios no ato de ensinar em classes de multisseriadas, de ultrapassar as práticas individualizadas, descontextualizadas e sem significação para os alunos. Os resultados demonstram que o ensino de Ciências Naturais em classes multisseriadas da zona rural de Teresina – Piauí é um desafio em virtude de se ter como meta principal alfabetizar as crianças até o final da 4ª série do ensino Fundamental, tendo como conhecimentos básicos Português e Matemática. Fica notória, nesse contexto, a necessidade de uma reavaliação do ensino de Ciências Naturais nessas classes, para possibilitar a essas crianças uma compreensão significativa do mundo, uma prática de mudança da realidade vivida e um exercício pleno de sua cidadania.

Palavras-Chave: Práticas pedagógicas. Classes multisseriadas. Ensino de Ciências Naturais. Escola Ativa. Educação Rural.

MOURA, José Adersino Alves de. **A prática docente na academia de polícia militar do Piauí**: uma abordagem à luz do agir comunicativo. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2006.

RESUMO

Esta dissertação é um relato de um estudo de caso realizado na Academia de Polícia Militar do Piauí – APMPPI, que tem como objetivo principal investigar, à luz do agir comunicativo, a prática docente, a partir da perspectiva dos próprios professores, para nos certificarmos até que ponto ela propicia a construção do conhecimento através de acordos comunicacionais intersubjetivos. Especificamente, buscamos desvelar a formação profissional no campo policial militar, analisar o trabalho docente na perspectiva da racionalidade comunicativa, caracterizar a prática dos docentes vinculados à Universidade Estadual do Piauí e à Polícia Militar por força do convênio firmado entre essas instituições e, ao mesmo tempo, identificar os saberes mobilizados por esses docentes no cotidiano da Academia. Os sujeitos da pesquisa, assim, foram 20 (vinte) professores do corpo docente da APMPPI, amostra escolhida intencionalmente de uma população de 22 professores que atuaram nos semestres 2004:2 e 2005:1, respectivamente, nos 2º, 3º, 4º e 5º períodos do Curso Superior de Formação de Oficiais – CSFO. Os dados, coletados através de questionários, entrevistas, documentos oficiais e de nossa própria observação, foram submetidos à análise de conteúdo, quanto qualitativamente, permitindo a realização de uma discussão analítica em torno da caracterização da prática dos docentes pesquisados e identificação dos saberes que estes mobilizam no cotidiano. As categorias centrais de análise foram construídas através da contribuição de vários autores e organizadas em torno de dois eixos teóricos: 1) formação profissional no campo policial militar; 2) trabalho docente e agir comunicativo. O primeiro eixo teórico adotado, formação profissional e campo policial militar parte de autores como Bourdieu (1993, 2005), Bourdieu e Passeron (1992), Althusser (2001), Foucault (1998), Habermas (1992, 1989), Silva (2000) e Moreira (1997) dentre outros e permite explicar que, através da reprodução educacional, dos aparelhos ideológicos de Estado e do controle técnico do conhecimento por interesses diversos é construído um habitus tendente à prática policial militar reativa. Permite apontar-se, também, o emergente paradigma interativo, foco principal da polícia comunitária, enquanto filosofia e modalidade de policiamento realizado em parceria com a comunidade. O segundo eixo teórico, trabalho docente e agir comunicativo propicia uma ampla discussão sobre a epistemologia da prática e saberes que os professores mobilizam em serviço a partir de autores como Tardif (2002), Tardif e Lessard (2005), Tradif e Gauthier (2001), Tradif, Lessard e Gauthier (1998), Tardif, Lessard e Lahaye (1998), Nóvoa (1999, 1998, 1995), Schön (1995), Giroux (1997), Pimenta (2002), Contreras (2002), Candau (1996, 2001), Sacristán (1998, 1999), Therrien (1998), Freire (1998, 2002, 2003) e outros. Nesse eixo, com suporte na racionalidade comunicativa (HABERMAS, 1989), foi analisada a possibilidade de um encontro entre a reflexão e a interação durante a realização do trabalho docente. Desse modo, sob a iluminação desse referencial a pesquisa empírica desenvolvida possibilitou a caracterização da prática docente tradicional passiva, que, infelizmente, ainda resguarda a reprodução do conhecimento. Essa postura não se coaduna com o objetivo de nossa abordagem, já que entendemos o conhecimento como fruto de um consenso produtivo em uma comunidade política de discussão, capaz de formar profissionais úteis à sociedade a partir de um trabalho docente que ressalte, principalmente, o caráter ético-emancipatório de aspirações legítimas da comunidade.

Palavras-chave: Prática docente. Agir comunicativo. Formação profissional. Campo policial militar.

LUSTOSA, G. Q. **Trajetórias de vidas profissionais**: histórias de professores das séries iniciais do ensino fundamental. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2006.

RESUMO

A formação docente e as práticas pedagógicas do professor avultam como instâncias significativas no contexto das discussões acerca da docência como profissão. A preocupação deste estudo funda-se na necessidade de pensarmos criticamente os processos formativos e as práticas de ensinar a fim de compreendermos como se desenvolvem as trajetórias profissionais de professores. A relevância de discutirmos a formação do professor, seus investimentos pessoais no processo de desenvolvimento da trajetória profissional e na ressignificação de suas práticas pedagógicas, constituem-se eixo teórico e prático importante para que se construam novas referências na perspectiva de situar o ofício pedagógico como uma atividade profissionalizada. Tomando por base essas considerações, o objetivo central do nosso estudo é investigar os fatores da prática profissional que motivam professores das séries iniciais do ensino fundamental a investirem no desenvolvimento de suas trajetórias profissionais, analisando aspectos que contribuem para a ressignificação de suas práticas pedagógicas. Neste sentido, definimos como questão central a seguinte indagação: que fatores da prática profissional motivam os professores a investirem no desenvolvimento de suas trajetórias profissionais, buscando ressignificar suas práticas pedagógicas? Comporta, pois, analisarmos as produções sobre a prática pedagógica e a formação profissional docente por constituírem-se fundamentais nos estudos acerca das trajetórias de professores. O estudo em foco caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa. A opção por esta abordagem de caráter qualitativo deu-se em decorrência da natureza do objeto de nosso estudo. Para desenvolver esta investigação delimitamos como percurso metodológico o estudo de caso, denominado de história de vida. Este tipo de estudo nos permitiu aprofundar a análise, ao focalizarmos as trajetórias profissionais e de vida de oito professoras das séries iniciais do ensino fundamental de uma escola pública da rede municipal de ensino, situada na zona norte da cidade de Teresina. Os dados foram produzidos através de questionários, memoriais de formação e de entrevistas autobiográficas. A opção pelas narrativas de professores é por acreditarmos em suas possibilidades para a formação de sujeitos críticos e reflexivos. Quando narra sua história o professor analisa, sistematiza suas idéias e reconstrói suas experiências, abrindo espaços para uma auto-análise e criando bases para uma compreensão da sua própria prática docente e de vida. Acreditamos que as narrativas das histórias de vida pessoal e profissional remetem o sujeito para uma dimensão de auto-escuta de suas experiências e das aprendizagens construídas ao longo de suas trajetórias. Os dados produzidos neste caminho investigativo trouxeram pistas a respeito de como as professoras das séries iniciais do ensino fundamental vão construindo e consolidando o processo de tornarem-se professoras. Revelam, de modo especial, que os professores ao articularem os saberes da formação inicial aos saberes construídos no percurso formativo continuado, bem como às experiências vivenciadas no exercício da prática docente, vão consolidando o seu mister profissional.

Palavras-chave: Trajetória profissional. Formação docente. Prática pedagógica.

PORTELA, M. T. de J. A. **A construção do processo de torna-se professor: um estudo focalizando o administrador.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2006.

RESUMO

O presente trabalho, de cunho predominantemente qualitativo, tem como objetivo investigar como o profissional de administração, na vivência do magistério, vai consolidando sua aprendizagem profissional na perspectiva de tornar-se professor de profissão. Procuramos analisar de que forma o professor-administrador vai consolidando sua aprendizagem profissional docente na vivência da prática pedagógica. Em termos metodológicos, optamos pelo uso do método autobiográfico, história de vida, através da aplicação de dois procedimentos para coleta de dados: entrevistas semi-estruturadas e memoriais descritivos. As entrevistas foram realizadas com cada professor, individualmente, e os memoriais foram elaborados por cada um dos sujeitos investigados a partir de um modelo referencial. Foram sujeitos da nossa investigação onze professores-administradores dos cursos de Administração da Universidade Federal do Piauí, nos campi de Teresina e Parnaíba. Dos dados coletados, emergiram três categorias dando cada uma delas origem a três subcategorias: a prática pedagógica do professor-administrador: elementos para uma caracterização, com as subcategorias - o processo de tornar-se professor no curso de administração, desvelando a prática pedagógica do professor-administrador e a interface teoria-prática na ação do docente-administrador; a categoria os saberes que alicerçam a aprendizagem docente do administrador, que deu origem as subcategorias - o saber da experiência profissional como fundamento para a docência no curso de Administração, o saber da formação profissional do administrador como eixo norteador da prática pedagógica e o saber pedagógico na atividade do professor-administrador; e por último a categoria a consolidação da aprendizagem profissional do professor-administrador que derivou as subcategorias - os investimentos formativos do professor-administrador: a busca do desenvolvimento, os caminhos trilhados pelo professor-administrador na consolidação da aprendizagem profissional docente e aprendizagem da docência e a resignificação do ser professor. A análise dos dados evidenciou a necessidade de uma formação específica para credenciar o Administrador para o exercício da atividade docente, a partir de investimentos em sua formação continuada, fato que justificaria, inclusive, a inclusão de disciplinas do campo da educação nas diretrizes curriculares do Curso de Administração. O estudo evidencia, também, a necessidade e articulação entre a vivência prática do administrador com o exercício da atividade docente, assim como revela a necessidade de ser repensada a condição de dedicação exclusiva para o professor-administrador, haja vista que este necessita retraduzir o conhecimento produzido na academia ao vivenciar ou analisar organizações empresariais no mercado e vice-versa. As constatações deste estudo devem servir de reflexão para o ensino de Administração, para um repensar da prática pedagógica do professor-administrador, dentro dos parâmetros esperados pelos alunos e, principalmente, pela sociedade que absorverá o futuro profissional. Pretendemos, pois, contribuir com essa discussão, seja em termos de formação acadêmica do administrador, seja no que se refere à sua formação docente profissional e, se for o caso, sugerir redirecionamento nesse processo, vislumbrando a formação de um administrador-professor.

Palavras-chave: Formação do Professor-administrador. Saberes Docentes. Práticas Pedagógicas.

SANTOS. D. C. M. **Desvelando a prática pedagógica de professores de língua portuguesa do CEFET-PI: análise de dilemas emergentes.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2006.

RESUMO

Os estudos e reflexões sobre a prática pedagógica têm procurado, de forma recorrente, situá-la como atividade docente de natureza complexa e multidimensional, haja vista que o ensino configura-se como prática social que comporta uma diversidade de ações e de interações, requerendo do professor um conhecimento amplo e consistente sobre as peculiaridades da profissão docente. Considerando, pois, a natureza complexa das práticas de ensinar, o presente estudo objetiva investigar os dilemas que emergem na prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa, analisando as estratégias por eles utilizadas na resolução de tais dilemas. Para realizar o estudo, optamos pela pesquisa qualitativa contemplando a modalidade estudo de caso. No processo de coleta de dados utilizamos o questionário, a entrevista, a observação indireta e os diários da prática. A pesquisa desenvolveu-se tendo como sujeitos dez professores de Língua Portuguesa do CEFET-PI. Do ponto de vista teórico, tomamos como referência os estudos de Lampert (1985, 1997), Berlak e Berlak (1981), Zabalza (1994, 2004), Caetano (1997), dentre outros. Nesta perspectiva, dentre as diversas concepções de dilemas, optamos pela concepção de Lampert que postula ser o dilema um conflito simultaneamente cognitivo e prático, cuja solução requer considerar tanto as situações concretas da sala de aula, quanto às idéias do professor acerca do que é possível fazer diante dos dilemas da sua prática. No desenvolvimento da pesquisa, identificamos dilemas relacionados aos alunos e dilemas relacionados ao ensino. A análise empreendida permitiu conhecer a natureza desafiadora da ação didática, explicitando os conflitos que os professores enfrentam no dia a dia das práticas de ensinar. Constatamos, inclusive, que os professores têm condições privilegiadas de identificar nas situações didáticas os dilemas da prática pedagógica, valendo-se de estratégias simples para resolver tais dilemas, sempre voltadas para a manutenção do equilíbrio da aula. Além disso, a análise dos dados revela que os professores percebem a prática como um contexto marcado pela instabilidade e complexidade, compreendendo que as experiências vivenciadas nas situações de ensino alicerçam a resolução dos dilemas inerentes a essas situações. Diante do exposto, realçamos a importância deste estudo por possibilitar a compreensão de que ensinar é uma tarefa formativa, bem como por explicitar as peculiaridades do trabalho docente, realçando-o como atividade complexa e multifacetada que desafia o professor na ressignificação de seus saberes e de suas práticas.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Dilemas. Prática reflexiva.

MADEIRA, M. Z. de A. **A prática pedagógica das professoras do curso de enfermagem**: revisitando a construção dos saberes docentes. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2006.

RESUMO

A formação, em geral representa um processo consignado ao sistema formal de escolarização, cujo objetivo preliminar é habilitar pessoas para atuarem de forma competente no mercado de trabalho e nos vários âmbitos que integram o meio social. Nesta perspectiva, comporta, diante de um cenário educacional em constante transformação, analisar a complexidade de que se reveste o fenômeno formação docente, o qual, por se caracterizar como um processo, não se efetiva de uma só vez. É uma construção paulatina. Possui conotação e matizes particulares, notadamente no que concerne às condições históricas. Nesse sentido, o presente trabalho, na versão dissertação de mestrado, apresenta, dentre outros objetivos, investigar os saberes docentes que alicerçam a prática pedagógica dos enfermeiros-professores, vislumbrando entender o significado dessa prática social no que refere ao processo de tornar-se professor de profissão, ao desenvolver a docência superior no curso de enfermagem da UFPI. Ou seja, o propósito principal é discutir acerca dos saberes docentes produzidos, mobilizados pelo enfermeiro-professor, no sentido de construção e reconstrução das competências necessárias e indispensáveis para tornar-se professor, o que demanda, preliminarmente, a realização de três procedimentos concomitantes, quais sejam: identificação dos saberes mobilizados pelas professoras; descrição da prática pedagógica das professoras-interlocutoras; e análise das possíveis contribuições que os saberes da docência conferem à prática pedagógica das docentes do curso de enfermagem. Desse modo, na realização do presente estudo investigativo, tomamos como referência teórico-conceitual contribuições de autores que discutem as seguintes temáticas: Formação (Nóvoa, 1995, 1992; Flores, 2003; Lima, 2003; Pimenta, 2002); Práticas pedagógicas (Pimenta, 2005, 2002; Perrenoud, 1993) Saberes (Tardif, 2002, Tardif, Lessard e Lahaye, 1991; Gauthier et al, 1998), dentre outros, que, no conjunto, subsidiaram a construção da compreensão do objeto de estudo perspectivado, assim como instrumentalizaram a análise interpretativa dos depoimentos das professoras-parceiras. O estudo caracteriza-se, pois, como de natureza qualitativa, na modalidade descritivo-interpretativa, com ênfase metodológica na História Oral (Alberti, 1989; Ferreira, 1994; Thompson, 1992). Como instrumentos de recolha de dados empregamos entrevistas semi-estruturadas, sendo que a análise de dados desenvolveu-se a partir de uma base categorial, orientada pela técnica da análise de conteúdo proposta por Bardin (1994) outras constatações importantes reveladas pelas análises empreendidas, evidencia-se que os saberes docentes e a prática pedagógica incidem positivamente para a consolidação do processo de tornar-se professor de profissão no âmbito da docência no curso de enfermagem da UFPI.

Palavras-chave: Formação docente. Saberes docentes. Práticas pedagógicas

CORTEZ, B. C. As práticas de formação de professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental: um estudo da formação do magistério leigo em Oeiras (PI)-1970 a 2004. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2006.

RESUMO

Este trabalho visou apresentar um estudo sobre a formação do magistério leigo em Oeiras-PI entre os anos 1970 – 2004. A exposição em foco constitui uma temática rica e interessante posto que, a pesquisa se propôs a analisar as práticas de formação dos professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental no contexto rural oeirense, utilizando no plano metodológico a pesquisa qualitativa que se valendo do método da história de vida, objetivou conhecer as práticas de formação realizadas e as dúvidas e inquietações que afligem os docentes leigos. Os aportes teóricos apontados nesta dissertação a partir das categorias habitus, saberes, práticas, prática social e cultura e organização escolar e um profundo estudo realizado com professores, convidam a uma ampliação do nosso olhar sobre quais as concepções de competências que estão por trás das práticas de formação desses profissionais. Ao analisar as práticas de formação a que os professores rurais estão submetidos, pôde-se levantar uma série de conjecturas sobre a prevalência da concepção que vem orientando a realização de programas (Escola Lauro Machado Torres, PROFORMAÇÃO, LOGOS I e II...) que não viabilizaram a prática docente emancipatória, visto que não respeitaram os diferentes momentos de desenvolvimento profissional e necessidades específicas da clientela em discussão. Os resultados colhidos são oriundos de entrevistas e relatos de experiências dos sujeitos envolvidos, tendo como premissa conclusiva a discussão sobre a necessidade de formar qualitativamente estes profissionais, em virtude da educação contemporânea e contextual, suscitar docentes polivalentes e cômicos da tarefa de educar. A partir das discussões, espera-se evidenciar não somente a existência de programas de formação de professores leigos, mas sim, de políticas públicas que oportunizem formar docentes portadores de uma postura reflexiva, investigativa e progressista, no entorno rural, possibilitando a melhoria e o aperfeiçoamento para a escola do campo. Assim, sendo, destaca-se como considerações finais as políticas de formação dos docentes leigos como insuficientes no recorte cronológico em destaque para solução de tais dificuldades, deficiência na estrutura curricular, distanciamento da teoria com a prática a partir dos cursos de formação em nível de licenciaturas, práticas escolares e planejamentos pedagógicos da zona rural e urbana não possuem nenhum diferencial, prevalência do professor urbano no entorno rural em decorrência dos últimos concursos públicos realizados, criação das escolas-núcleo para minimizar salas multisseriadas e reduzir distâncias percorridas pelos alunos às escolas mais distantes, dentre outros aspectos observados e analisados neste trabalho investigativo.

Palavras-chave: Formação de professores. Saberes docentes. Formação continuada.

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

REVISTA SEMESTRAL DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPI

INSTRUÇÕES PARA O ENVIO DE TRABALHOS (NORMAS PARA COLABORAÇÕES)

1 *Linguagens, Educação e Sociedade* - ISSN – 1518-0743 – é a Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Publica, preferencialmente, resultados de pesquisas originais ou revisões bibliográficas desenvolvidas por autor(es) brasileiros e estrangeiros sobre Educação.

2 *Linguagens, Educação e Sociedade* aceita para publicação textos escritos em português, inglês, italiano ou em espanhol.

3 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.

4 A apresentação de artigos deve seguir o disposto na NBR 6022 da ABNT e possuir a seguinte estrutura: título, autoria (nome do autor, vinculação institucional, qualificação etc); resumo, palavras-chave, abstract, keywords; texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) e elementos pós-textuais: referências, anexos e apêndices. Referências e citações devem seguir as normas específicas da ABNT, em vigor.

5 O resumo (200 palavras aproximadamente) deve sintetizar o(s) objetivo(s), a metodologia, resultado(s) e as conclusões do artigo.

6 Os artigos devem ser encaminhados ao editor, em três vias impressas e em disquete, em versão recente do programa Word for Windo-

ws, fonte Times New Roman, tamanho 12, espaçamento 1,5. O texto deve conter entre 12 e 25 páginas, no caso de artigos; 1 página, no caso de resumos de dissertações e teses; e até 3 páginas para resenhas, incluindo referências e notas; e até 10 páginas para entrevistas;

7 Na identificação do(s) autor(es) - em folha à parte deverá constar 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;

8 Para citações, organizações e referências, os colaboradores devem observar as normas em vigor da ABNT. No caso de citações diretas recomenda-se a utilização do sistema autor, data e página e nas indiretas o sistema autor-data. As citações de até três linhas devem ser incorporadas ao parágrafo e entre aspas. As citações superiores a três linhas devem ser apresentadas em parágrafo específico, recuadas 4 cm da margem esquerda, com letra tamanho 10 e espaçamento simples entre linhas.

9 Referências citadas no texto devem ser listadas em item específico e no final do trabalho, em ordem alfabética, segundo as normas da ABNT/ NBR 6023, em vigor.

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: EDUFPI, 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. (Orgs.). **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 sócio-histórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina - PI, n. 12, p. 26-38, 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 sócio-histórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina - PI, n. 12, p. 26-38, 2005. Disponível em <<http://www.ufpi.br/mestreduc/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. 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 para envio de Textos:

Linguagens, Educação e Sociedade
Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
educmest@ufpi.br
Campus da Ininga
Teresina – Piauí
CEP: 64.040-730

ENDEREÇO DOS AUTORES

Dráuzio Costa Pires de Campos

Universidade Católica de Santos
Centro de Ciências Humanas
Santos-SP

Eliana de Sousa Alencar

Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Piauí / CCE
Campus Min. Petrônio Portela
CEP: 64.040-730
Teresina - Piauí

Evely de Almeida Orlando

Rua Rinervino Souza Fontes, 545
Bairro: Salgado Filho
CEP: 49.020-430
Aracajú - Sergipe

José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho

Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Piauí / CCE
Campus Min. Petrônio Portela
CEP: 64.040-730
Teresina - Piauí

Maria Alveni Barros Vieira

UFPI/ Campus Sem. Helvídio Nunes
Rua Cícero Educarado S/N Junco
CEP: 64.600-000
Picos – Piauí

Maria Vilani Cosme de Carvalho

Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Piauí / CCE
Campus Min. Petrônio Portela
CEP: 64.040-730
Teresina - Piauí

Maria Vilani Soares

Residencial Tereza Neumann, cãs 01
Rua Oscar Bezerra, 55 - Bairro: Damas
CEP: 60.425-720
Fortaleza - CE

Martha Abrahão Saad Lucchesi (UNISANTOS)

Rua Oscar Freire, 416 – 123
CEP: 01426-901 São Paulo – SP
e-mail: mgrlucchesi@uol.com.br

Miguel André Berger

Universidade Federal de Sergipe
Núcleo de Pós-Graduação em Educação
Endereço Residencial:
Av. Beira Mar, 1500 apto 904
Bairro: Jardins
CEP: 49.020-010
Aracajú - Sergipe
e-mail:npged@ufs.br

Terezinha Gomes da Silva

Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Piauí
Campus Ministro Petrônio Portela
CEP: 64.040-730
Teresina-PI

Wagner Bandeira Andriola

Cristiany Gomes Andriola
Universidade Federal do Ceará
Pró-Reitoria de Planejamento
Coordenadoria de Avaliação Institucional
Av. da Universidade, 2853, Benfica
CEP: 60.020-181
Fortaleza – Ceará



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “PROF. MARIANO DA SILVA NETO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FORMULÁRIO DE PERMUTA

A Universidade Federal do Piauí (UFPI), por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) 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 necessidade institucional de continuar recebendo a Revista Linguagens, Educação, Sociedade como doação (sujeito a análise e confirmação).
- () Há necessidade 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 (PPGE) - Sala 416
Campus Universitário “Ministro Petrônio Portella” - Ininga
TELEFAX: (86) 3237-1277
64.049-550

REVISTA: LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências Da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Campus Min. Petrônio Portela - Ininga
64.040-730 Teresina – Piauí
Fone: (086) 3237-1234
e-mail: educmest@ufpi.br
web: <<http://www.ufpi.br/mesteduc/Revista.htm>>

Ficha de Assinatura

Nome:

Instituição:

Endereço:

Complemento:

Cidade: CEP: - UF:

Telefone: Fax: E-Mail:

Professor: () Educação Básica () Educação Superior () Outros:.....

Assinatura para 2006 (2 números) – R\$20,00 – Brasil

Número avulso – R\$ 10,00 – Brasil

Forma de Pagamento - manter contacto por e-mail educmest@ufpi.br

Imp. na Gráfica da UFPI