



# Pesquisa em Educação: Unidade na Diversidade

Hilda Maria Martins Bandeira  
Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina  
Jomária Mata de Lima Alloufa  
O R G A N Z I A D O R A S



**VOLUME 1**

## CONSELHO EDITORIAL

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

PROJETO GRÁFICO E CAPA | Carlos Alberto Alexandre Dantas

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecária: Regina Célia Paiva da Silva CRB – 1051

I 62      Pesquisa em educação: unidade na diversidade. / Hilda Maria Martins Bandeira; Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina; Jomária Maria de Lima Alloufa; (org) . – Fortaleza: Imprece, 2015.  
1329 p.: 21,1x29,7

v.1

E-book

ISBN: 978-85-8126-087-7

1. Políticas Educacionais. 2. Educação e Gestão Escolar. 3. Ensino Superior. 4. Formação Profissional em Educação. 5. Práticas Pedagógicas. 6. Atendimento Especializado – Educação. 7. Currículo Escolar. 8. Tecnologia da Informação e Comunicação – Educação. 9. Avaliação e Prática de Pesquisa. 10. Inclusão Social – Educação. 11. Ensino e Formação. 12. Bandeira, Hilda Maria Martins. 13. Ibiapina, Ivana Maria Lopes. 14. Alloufa, Jomária Maria de Lima. 15. Afirse. I. Título.

CDD. 378.81

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

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO | 16

**HILDA MARIA MARTINS BANDEIRA**

**IVANA MARIA LOPES DE MELO IBIAPINA**

**JOMÁRIA MATA DE LIMA ALLOUFA**

SABER QUE SABE, COMO SABE, POR QUE SABE: ENTRELACEMENTO ENTRE SABER E CIÊNCIA | 19

**HILDA MARIA MARTINS BANDEIRA**

## PARTE I – POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SUAS PRÁTICAS

POLÍTICAS PÚBLICAS DE IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO DE ESPANHOL EM MOSSORÓ: DESAFIOS E CONQUISTAS | 28

**MARIA SOLANGE DE FARIAS**

**ANA CARLA DE AZEVEDO SILVA**

A POLÍTICA NOS ESTUDOS CURRICULARES: DA CENTRALIDADE DO ESTADO À CIRCULARIDADE DAS POLÍTICAS | 36

**MEYRE-ESTER BARBOSA DE OLIVEIRA**

A CRIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO COMO MEIO DE REDUZIR OS ALTOS ÍNDICES DE ANALFABETISMO NO ESTADO CEARÁ | 45

**GABRIELLE NASCIMENTO LOPES**

**ANTONIO OZIÉLTON DE BRITO SOUSA**

**MARIA GILVANISE DE OLIVEIRA PONTES**

A ATUAÇÃO DO CONSELHO DE ACOMPANHAMENTO E CONTROLE SOCIAL DO FUNDEB NA FISCALIZAÇÃO DA POLÍTICA DO TRANSPORTE ESCOLAR NO ESTADO DO PIAUÍ (2008 – 2011) | 53

**ANA PAULA MONTEIRO DE MOURA**

A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: UMA POLÍTICA QUE VISA FORMAÇÃO MULTIDIMENSIONAL | 63

**ANTONIA FLÁVIA MORAES DA COSTA**

**ROSA LAURA CRONEMBERGER**

**ITALO CÉSAR SOUSA DUARTE**

**ANTONIA DALVA FRANÇA CARVALHO**

AS MUDANÇAS MUNDIAIS E AS TRANSFORMAÇÕES NO PAPEL DO ESTADO | 70

**DANIELLE MARQUES DE PAULA MOURA**

ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DIRECIONADAS À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL IMPLEMENTADAS PELO GOVERNO FEDERAL ENTRE 2008 A 2011 | 79

**CLÉCIO MOREIRA LOPES**

A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NATAL/RN E O PROGRAMA DE DEMOCRATIZAÇÃO DA CULTURA (1960 – 1964) | 88

**BERENICE PINTO MARQUES**

## PARTE II – EDUCAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR

A GESTÃO POPULAR NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NATAL/RN (1955 – 1964) | 94

**BERENICE PINTO MARQUES**

A LIDERANÇA COMO INSTRUMENTO DE ADMINISTRAÇÃO NA GESTÃO EDUCACIONAL | 99

**CIERNEIDE FREITAS ALVES**

**FERNANDA MICHELLE PATRÍCIO DE SOUSA**

**MARCIA MARIA ANDRADE DE ASSIS**

A PARTICIPAÇÃO DOS DISCENTES DO ENSINO MÉDIO NA CONSTRUÇÃO DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA | 107  
**BENÍCIO MACKSON DUARTE ARAÚJO**  
**MARIA AUCILENE LEITE MONTE**  
**EUGÊNIA MORAIS DE ALBUQUERQUE**  
AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO INTERIOR DA ESCOLA PÚBLICA: UM CAMINHO PARA A GESTÃO | 116  
**HELENA CARDOSO RIBEIRO**  
AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO PARA A QUALIDADE DO ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA | 125  
**GERMAINE ELSHOUT DE AGUIAR**  
COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS PARA OS BIBLIOTECÁRIOS GESTORES DE PESSOAS | 132  
**ALINE RODRIGUES DE LIMA MENDES**  
**GLACINÉSIA LEAL MENDONÇA**  
DA DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO À QUALIDADE DE ENSINO: O QUE OS PAIS TÊM A VER COM ISSO? | 142  
**GENICLÉBIA DE OLIVEIRA AUGUSTO**  
**JONAS LEONARDO MESQUITA DE AMORIM**  
**ALLAN SOLANO DE SOUZA**  
**ARILENE MARIA SOARES DE MEDEIROS**  
DESCENTRALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: UM NOVO PARADIGMA NA GESTÃO ESCOLAR E QUALIFICAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO? | 149  
**MARIA DA GLORIA BARBOSA MATOSO**  
CONSELHOS ESCOLARES: EXPERIÊNCIA, IMPASSES E DESAFIOS | 158  
**ANTONIO NILSON GOMES MOREIRA**  
**GLAUCIA MIRIAN DE OLIVEIRA SOUZA**  
**JOSÉ MAURO BRAZ DE AQUINO**  
A IMPORTÂNCIA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PARA A MELHORIA DO ENSINO APRENDIZAGEM E PARA A PARTICIPAÇÃO DOS  
SEGMENTOS ESCOLARES | 167  
**FRANCISCA DE FÁTIMA ARAÚJO OLIVEIRA**  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A SITUAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO MACIÇO DE BATURITÉ | 175  
**PRISCILA MARIZE SANTOS AMORIM**  
**STEFFANY MARIA DE LIMA VIEIRA**  
**JACQUES THERRIEN**  
SERVIDORES DA EDUCAÇÃO E SEU OLHAR DIFERENCIADO SOBRE A INSTITUIÇÃO ESCOLAR | 183  
**ALLYNE DO NASCIMENTO EUFRÁSIO SILVA**  
**CARMEM SARA PINHEIRO DE OLIVEIRA**  
**MARLÉCIO MAKNAMARA**  
GESTÃO ESCOLAR E OS DESAFIOS PARA A QUALIDADE DOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM | 190  
**JOANA D'ARC SOCORRO ALEXANDRINO DE ARAÚJO**  
**MARIA NORANEIDE RODRIGUES DO NASCIMENTO**  
OS CONSELHOS ESCOLARES NO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DA PERCEPÇÃO SOBRE A PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR | 198  
**LYDIA MARIA PINTO BRITO**  
**REGINA LÚCIA MACIEL DE SOUSA**  
**PATRÍCIA DE ALBUQUERQUE MAIA**  
GRÊMIO ESTUDANTIL EM ESCOLAS PÚBLICAS: LEVANTAMENTO DA PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL EM MOSSORÓ-RN | 199  
**ÍTALLA TACIANY FREITAS DE LIMA COSTA**  
**KARLA KALIANE DA SILVA UERN**  
**FRANCISCA DE FÁTIMA ARAÚJO OLIVEIRA**

### **PARTE III – ENSINO SUPERIOR**

EDUCAÇÃO SUPERIOR EM 3D: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA INTER/TRANSDISCIPLINAR | 208

**EVANIR DE OLIVEIRA PINHEIRO**

COTAS NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E CONQUISTAS | 217

**FRANCISCA VILANI DE SOUZA**

ATIVIDADES COMPLEMENTARES NOS CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS: UM OLHAR SOBRE OS REGULAMENTOS DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL | 225

**RYANNE DE OLIVEIRA PAZ**

**CARLOS ADRIANO SANTOS GOMES**

O BACHAREL EM DIREITO ENCONTROS E DESENCONTROS COM A DOCÊNCIA | 236

**ELIANA FREIRE DO NASCIMENTO**

**CARMEN LÚCIA DE OLIVEIRA CABRAL**

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: AFETAÇÕES PRODUZIDAS NOS ALUNOS | 246

**RAYANE PEDROSA DOS SANTOS**

**RAIMUNDA ALVES MELO**

**FRANCISCO ANTONIO MACHADO ARAUJO**

MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO SUPERIOR – ENTRE AUSÊNCIAS E EMERGÊNCIAS A ARTICULAÇÃO DE UMA POLÍTICA NACIONAL | 255

**ANA MARIA MORAIS COSTA**

**JOSÉ WILLINGTON GERMANO**

AVALIAÇÃO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIA NO ESTADO DO CEARÁ | 264

**MARCOS ANTONIO MARTINS LIMA**

**GABRIELLE SILVA MARINHO**

A IMPORTÂNCIA DA PÓS-GRADUAÇÃO NA FORMAÇÃO DE BACHAREIS: ORIGEM DO DESEJO DE SER PROFESSOR | 266

**VIVIANNE SOUZA DE OLIVEIRA NASCIMENTO**

UMA EXPERIÊNCIA DE AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA NO ENSINO SUPERIOR | 276

**WIRLA RISANY LIMA CARVALHO**

### **PARTE IV – POLÍTICAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA ÓTICA DE ESTUDANTES DE ENFERMAGEM | 286

**FRANKLIN LEARCTON BEZERRA DE OLIVEIRA**

**FERNANDA DINIZ DE SÁ**

**FALCONIERE LEONE BEZERRA DE OLIVEIRA**

**JOSÉ JAILSON DE ALMEIDA JÚNIOR**

FORMAÇÃO EM SAÚDE E COMPLEXIDADE | 292

**ANA KARINE DE MOURA SARAIVA**

**JOÃO BOSCO FILHO**

**JOSINEIDE SILVEIRA DE OLIVEIRA**

O NORTEAMENTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E AJUSTES NA FORMAÇÃO DOCENTE NOS PAÍSES DA PERIFERIA DO CAPITAL: UMA ANÁLISE NO CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL | 301

**LEILIANA REBOUÇAS FREIRE**

**MARIA DAS DORES MENDES SEGUNDO**

CARTAS DA ESPERANÇA: RELATOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA E INCLUSÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PARFOR | 309

**AMÉLIA FERREIRA DANTAS**

**ANA LÚCIA AGUIAR LOPES LEANDRO**

FORMAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES NA AMÉRICA LATINA E CARIBE: DESAFIOS PERANTE A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO | 318

**RAQUEL LIMA DE FREITAS**

**ANTONIO OZIÉLTON DE BRITO SOUSA**

A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL NOS CURSOS DE LICENCIATURA A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL | 326

**IVANIA MARIA DE SOUSA C. RAFAEL**

**RAQUEL LIMA DE FREITAS**

**ANTONIO OZIÉLTON DE BRITO SOUSA**

PROFISSÃO PROFESSORA: PERCEPÇÕES SOBRE O MAGISTÉRIO E DIFICULDADES NO PROCESSO FORMATIVO | 334

**JHONNYS FERREIRA DO NASCIMENTO**

**DISNEYLÂNDIA MARIA RIBEIRO**

OS CURSOS DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL | 344

**JACYENE MELO DE OLIVEIRA ARAÚJO**

**YURI BORTONE**

## **PARTE V – FORMAÇÃO PROFISSIONAL E SUAS PRÁTICAS**

HISTÓRIA E MATEMÁTICA INTERLIGADAS: FORMAÇÃO, POSSIBILIDADES DE COMPREENSÃO E APRENDIZADO. | 352

**MARIANE VIEIRA DA SILVA**

**SOLANGE MARIA ALVES**

**LÚCIA HELENA BEZERRA FERREIRA**

FORMAÇÃO CONTINUADA: DISCUTINDO AS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS NATURAIS | 360

**ANTONINA MENDES F. SOARES**

**JOSÉ AUGUSTO DE CARVALHO MENDES SOBRINHO**

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE EDUCATIVA PARA FORMAÇÃO DOCENTE NO PIBID | 370

**DANDARA QUEIROGA DE OLIVEIRA SOUSA**

**DIANNE CRISTINA SOUZA DE SENA**

**MARIA APARECIDA DIAS**

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE BIOLOGIA E SUAS ARTICULAÇÕES COM A PRÁTICA DOCENTE | 384

**PATRICIA DA CUNHA GONZAGA**

**CONCEIÇÃO DE MARIA RIBEIRO DOS SANTOS**

FORMAÇÃO DO PROFESSOR COMO PROFISSIONAL REFLEXIVO: CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO | 394

**MARIA ONEIDE LINO DA SILVA**

**MARIA LEMOS DA COSTA**

**CARMEN LÚCIA DE OLIVEIRA CABRAL**

FORMAÇÃO DOCENTE E FORMAÇÃO CULTURAL: UMA RELAÇÃO MULTILATERAL | 403

**JAMIRA LOPES DE AMORIM**

**ISABEL MARIA SABINO DE FARIAS**

REFLEXÃO DE UMA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO: O TORNAR-SE PROFESSOR | 413

**ANA CÉLIA FURTADO ORSANO DE SOUSA**

**JACQUES DOUGLAS RODRIGUES DE SOUSA**

**TERESINHA DE JESUS ARAÚJO MAGALHÃES NOGUEIRA**

AUTOBIOGRAFIAS E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: UM DIÁLOGO AUTOFORMADOR | 421

**ANA GLÍCIA DE SOUZA MEDEIROS**

**MARIA ANTÔNIA TEIXEIRA DA COSTA**

FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: REFLEXIVA CRÍTICA E COLABORATIVA | 430

**MARIA OZITA DE ARAUJO ALBUQUERQUE**

A PROFISSÃO PROFESSOR EM DIÁLOGO: NOS MEANDROS DA IDENTIDADE DOCENTE | 439

**PRISCILA KALINE LIMA DO NASCIMENTO COSTA**

**VERÔNICA YASMIM SANTIAGO DE LIMA**

**EMERSON AUGUSTO DE MEDEIROS**

AUTOBIOGRAFIA E FORMAÇÃO DOCENTE: OS SABERES DOCENTES MOBILIZADOS NOS PRIMEIROS ANOS DA DOCÊNCIA | 446

**ALEKSANDRA NOGUEIRA DE OLIVEIRA FERNANDES**

**NORMÂNDIA DE FARIAS MESQUITA MEDEIROS**

A SOCIOGÊNESE DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE DOCÊNCIA SOB A LÓGICA DA “MSA” | 454

**NORMA PATRÍCYA LOPES SOARES**

ESCRITA NARRATIVA NA ENTRADA DA DOCÊNCIA: TRAVESSIA DE ESTUDANTE A PROFESSOR | 464

**HILDA MARIA MARTINS BANDEIRA**

**IVANA MARIA LOPES DE MELO IBIAPINA**

O MAL-ESTAR DOCENTE NOS DISCURSOS DOS ALUNOS DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO IFRN/MOSSORÓ | 474

**FRANCISCO DAS CHAGAS SILVA SOUZA**

**AUGUSTO SÁVIO DE GUIMARÃES NASCIMENTO**

A PESQUISA NA GRADUAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA, DESAFIOS E CONQUISTAS DE UMA AÇÃO COMPARTILHADA NA ORIENTAÇÃO DE TCC NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI/CAFS – FLORIANO-PI | 480

**MARIA DA PENHA FEITOSA**

**MARIA DO SOCORRO SOARES**

**CRISTIANE DE SOUSA MOURA TEIXEIRA**

## **PARTE VI – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: SUAS POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM**

ATUAÇÃO DE PROFESSOR A LUZ DA TEORIA DE RUBINSTEIN | 490

**LUCÉLIA COSTA ARAÚJO**

**MARIA DE NAZARETH FERNANDES MARTINS**

O REENCANTO DE SER PROFESSOR: O DESPERTAR DA LUDICIDADE NO EDUCADOR INFANTIL | 499

**MASSILDE MARTINS DA COSTA**

**ANTONIA VENIZA SILVA GOMES**

JORNADA EXTRACLASSE E CONDIÇÕES OBJETIVAS DE TRABALHO: IMPASSES E DESAFIOS | 505

**ANTONIO NILSON GOMES MOREIRA**

**GLÁUCIA MIRIAN DE OLIVEIRA SOUZA**

**JOYCE CARNEIRO DE OLIVEIRA**

**ROSANA MARIA CAVALCANTI SOARES**

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO SEGUNDO PERÍODO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE PARINTINS | 514

**EDILSON DA COSTA ALBARADO**

**MARIA ELIANE DE OLIVEIRA VASCONCELOS**

CONTRADIÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: EM BUSCA DE UMA CIDADANIA CRÍTICA | 522

**MICHELANDE CARDOSO MADEIRA**

**IVANA MARIA LOPES DE MELO IBIAPINA**

A MOBILIZAÇÃO DOS SABERES E SABERES-FAZERES NO COTIDIANO DA PRÁTICA DE PROFESSORES INICIANTE | 532

**JOELSON DE SOUSA MORAIS**

O OLHAR DA CRIANÇA SOBRE A BRINCADEIRA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL | 540

**UILIETE MÁRCIA SILVA DE MENDONÇA PEREIRA**

**MARIA ESTELA COSTA HOLANDA CAMPELO**

A NOÇÃO DE EXPERIÊNCIA EM DEWEY COMO FUNDAMENTO EPISTEMOLÓGICO DA PEDAGOGIA DIFERENCIADA DE PERRENOUD | 549

**FILIPE DE MENEZES JESUINO**

**ANA PAULA LIMA BARBOSA CARDOSO**

APLICAÇÃO DA PROPOSTA METODOLÓGICA PERCEPÇÃO-REALIDADE EM DIFERENTES ÁREAS | 558

**KALINA VERUSKA DA SILVA BEZERRA MASSET**

**BRENE RALF FERNANDES DANTAS**

**BÁRBARA DANIELLE CALIXTO DE ALCÂNTARA**

**LAISSA CHRISTINA CAVALCANTE ARRUDA MARINHO**

**JULIANE MEDEIROS DA COSTA**

COMO DAR AULAS A BEBÊS?: CUIDAR E EDUCAR NO ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL | 569

**MARIA KÉLIA DA SILVA**

**FRANCISCA NATÁLIA DA SILVA**

**HOSTINA MARIA FERREIRA DO NASCIMENTO**

## **PARTE VII – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ENSINO**

HISTORIOGRAFIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES DO RIO GRANDE DO NORTE: UM BREVE BALANÇO DA PRODUÇÃO SOBRE OS GRUPOS ESCOLARES | 578

**EDINÁRIA MARINHO DA COSTA**

**MARIA ANTÔNIA TEIXEIRA DA COSTA**

A METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO COMO FERRAMENTA NA ABORDAGEM DAS TEMÁTICAS DE EDUCAÇÃO SEXUAL | 587

**FELIPE DE LIMA ALMEIDA**

**MÁRCIA ADELINO DA SILVA DIAS**

**FABRÍCIO ANDRÉ LIMA CAVALCANTE**

A ESCRITA DO DIÁRIO A PARTIR DO OLHAR DO PROFESSOR: CONTRIBUIÇÕES À PRÁTICA DOCENTE | 598

**ADRIANA LIMA MONTEIRO**

**NEIDE CAVALCANTE GUEDES**

AULAS DE SOCIOLOGIA EM VERSOS: O USO DO CORDEL COMO METODOLOGIA | 605

**FRANCISCA ILANIA ALENCAR**

**GILVANIR SOARES DIAS**

**JOANA DÁRC LOPES**

**KARLLA CHRISTINE ARAÚJO SOUZA**

HISTÓRIA DA MATEMÁTICA: UMA ABORDAGEM DOS NÚMEROS NEGATIVOS COM O QUADRO CHINÊS DE CONTAGEM | 606

**ANNA CELESTINA FONSECA DE MEDEIROS ALVES**

**GRACIANA FERREIRA ALVES DIAS**

A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DURANTE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO | 615

**JULIANA SILVA SANTANA**

**ANTONIA KÁTIA SOARES MACIEL**

A BRINCADEIRA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONHECENDO A REALIDADE DE UMA PRÁTICA DOCENTE | 623

**MICAELA FERREIRA DOS SANTOS SILVA**

**ALEXSANDRA MAIA NOLASCO DE CASTRO**

**GIOVANA CARLA CARDOSO AMORIM**

ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: A INCLUSÃO DA CRIANÇA DE SEIS ANOS NO PRIMEIRO ANO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE OLHO D'ÁGUA DO BORGES – RN | 630

**ANTONIA MORAES LEITE**

**CARLIANA DE MOURA DUTRA**

PRÁTICA PEDAGÓGICA, SABERES E HISTÓRIAS DE VIDA: REFLEXÕES SOBRE MANUSCRITOS AUTOBIOGRÁFICOS | 638

**DANIEL BEZERRA DE BRITO**

## **PARTE VIII – ATENDIMENTO ESPECIALIZADO E INCLUSÃO**

PRODUÇÃO TEXTUAL EM MEIO DIGITAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UMA ANÁLISE SOBRE OS ASPECTOS MACROTEXTUAIS E SEMÂNTICOS | 646

**ADRIANA LEITE LIMAVERDE GOMES**

**MÁRCIA MOREIRA AGUIAR**

**SAMANTHA MARIA MONTEIRO DA SILVA**

## PARTE IX – EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SUAS PRÁTICAS

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNDO GLOBALIZADO | 654

**SAMIRA FONTES CARNEIRO**

**IVONALDO NERES LEITE**

PEI: INSTRUMENTO DE INCLUSÃO ESCOLAR | 660

**LÚCIA DE ARAÚJO RAMOS MARTINS**

AS AÇÕES DIDÁTICAS DESENVOLVIDAS PELOS PROFESSORES NO ESPAÇO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO | 668

**GEANDRA CLÁUDIA SILVA SANTOS**

CONCEPÇÕES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR E BARREIRAS PARA A SUA EFETIVAÇÃO | 675

**MARIA PALOMA DE MELO FREITAS**

**FRANCILEIDE BATISTA DE ALMEIDA VIEIRA**

O PAPEL DA ESCOLA E OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: OBSTÁCULOS E DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA | 685

**PRISCILA FERREIRA RAMOS DANTAS**

**RITA DE CÁSSIA BARBOSA PAIVA MAGALHÃES**

O ALUNO COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA NA ESCOLA REGULAR: IDENTIFICANDO NECESSIDADES E ESTRATÉGIAS PARA A INCLUSÃO | 692

**FRANCISCO RICARDO LINS VIEIRA DE MELO**

**LUZIA LÍVIA OLIVEIRA SARAIVA**

**RENATA DO MONTE FERREIRA DE SOUZA**

BUSCANDO POSSIBILIDADES PELA VIA DOS VÍNCULOS SOCIAIS | 702

**MARIA VERA LÚCIA FERNANDES LOPES**

**ANA LÚCIA AGUIAR LOPES LEANDRO**

DA TRILHA DO REDIMENSIONAMENTO DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE À INCLUSÃO DO ACADÊMICO COM SURDEZ NA UERN: (AUTO) BIOGRAFIA DA EDUCADORA APOENA \* | 708

**ANA LÚCIA AGUIAR LOPES LEANDRO**

**SÔNIA ALVES BEZERRA LINS**

CAPACITAÇÃO PARA CUIDADORES DE CRIANÇAS MENORES DE 3 ANOS COM RISCO DE AUTISMO | 717

**ELIANA RODRIGUES ARAÚJO**

## PARTE X – CURRÍCULO ESCOLAR, FUNDAMENTOS E PRÁTICAS

A EDUCAÇÃO FÍSICA E O PIBID CONSTRUINDO A SISTEMATIZAÇÃO: LIMITES E POSSIBILIDADES DE UMA TRAJETÓRIA INCIPIENTE NA UFRN | 728

**JOYCE MARIANA ALVES BARROS**

**DIANNE CRISTINA SOUZA DE SENA**

**MARIA APARECIDA DIAS**

A CONSTRUÇÃO DOS CONHECIMENTOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO ATRAVÉS DO PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO | 736

**TATIANA SILVA DAMASCO DE LIMA**

**GILDEONE JERÔNIMO DE SOUZA**

**LAURÍCIA FLORÊNCIA DE MORAIS**

**MARIA ISAURA PLÁCIDO SOEIRO**

## PARTE XI – EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

A LINGUAGEM DO CINEMA NA ESCOLA DA INFÂNCIA | 744

**EDNA MARIA DA SILVA**

**JEFFERSON FERNANDES ALVES**

A PRÁTICA DOCENTE E OS DESAFIOS DAS TECNOLOGIAS | 751

**EUGENIO EDUARDO PIMENTEL MOREIRA**

**ANA PAULA DE MEDEIROS RIBEIRO**

A RESPONSABILIDADE NA APLICAÇÃO DAS TECNOLOGIAS SEGUNDO HANS JONAS: UMA PERSPECTIVA EDUCATIVA | 759

**MIGUÉIAS PASCOAL LIMA DE CARVALHO**

**MARIA VERA LÚCIA PESSOA PORTO**

A WEB 2.0 E O ENSINO DE CIÊNCIAS: CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA E A APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES | 767

**ANTÔNIA PEREIRA DE CASTRO**

**KÉZIA VIANA GONÇALVES**

**MARIA DE FÁTIMA DE LIMA DAS CHAGAS**

ALINHAMENTO CONSTRUTIVO NA DISCIPLINA DE REQUISITOS DE SOFTWARE: RELATO DE EXPERIÊNCIA | 776

**CAMILO CAMILO ALMENDRA**

**TÂNIA SARAIVA DE MELO PINHEIRO**

ANÁLISE COMPARATIVA DO USO DA INTERNET NA PRODUÇÃO DE TRABALHOS DE CONCLUSÃO PELOS ALUNOS DE ENFERMAGEM | 783

**PATRÍCIA DIANE NOGUEIRA LEITE**

ANÁLISE MIDIÁTICA DA RECONTEXTUALIZAÇÃO DO DISCURSO RELIGIOSO | 791

**WESLEY MAYRON CUNHA PACHECO**

AS BIBLIOTECAS, O LIVRO E AS TECNOLOGIAS DA INTELIGÊNCIA: PARA UMA INTELIGÊNCIA DA COMPLEXIDADE | 799

**MÔNICA KARINA SANTOS REIS**

**MARIA DA CONCEIÇÃO XAVIER DE ALMEIDA**

**THIAGO EMMANUEL ARAÚJO SEVERO**

**LOUIZE GABRIELA SILVA DE SOUZA**

AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO – TICS E O ENSINO SEMIPRESENCIAL E A DISTÂNCIA: UM ESTUDO EM UMA IES EM MOSSORÓ – RN | 807

**HALLYSSON HENRIQUE F. DUARTE**

**JACQUELINE DANTAS GURGEL VERAS**

**JHOSE IALE C. DA CUNHA**

**RUSLÂNDIA S. M. SILVEIRA**

AS TECNOLOGIAS NO ESPAÇO ESCOLAR: DEMANDA EMERGENTE DA LÓGICA CAPITALISTA | 809

**PAULO MARTINS PIO**

**JOSÉ PEREIRA DE SOUSA SOBRINHO**

**ANTONIO OZIÉLTON DE BRITO SOUSA**

AS TIC NA MEDIAÇÃO PRESENCIAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE PROJETOS DE MONOGRAFIA NA GRADUAÇÃO | 817

**REGINA SANTOS YOUNG**

**HERMÍNIO BORGES NETO**

ATUAÇÃO DO PROFESSOR NO ENSINO A DISTÂNCIA: MAPEANDO SABERES NA DISCIPLINA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFC | 824

**DANIEL CAPELO BORGES**

**JANETE BARROSO BATISTA**

CLASSIFICAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA EAD | 831

**CRISTIANE BORGES BRAGA**

**SAULO GARCIA**

**CASSANDRA JOYE**

“COMPUTADOR É ASSIM, TEM QUE USAR SEMPRE, SENÃO ESQUECE”: O USO DA TECNOLOGIA MÓVEL NA ESCOLA | 840

**NALIGIA MARIA BEZERRA LOPES**

**MARIA DA CONCEIÇÃO LIMA DE ANDRADE**

DA PEDRA QUE BATE AO BYTE QUE INFORMA: EXCERTOS E ASPECTOS DA EVOLUÇÃO DAS TIC ATÉ SUA CHEGADA ÀS ESCOLAS | 848

**JÔNATAS ANDRADE**

**MAYRA RODRIGUES FERNANDES RIBEIRO**

**REGINA SANTOS YOUNG**

DESENVOLVIMENTO DA COGNIÇÃO E DA FORMAÇÃO DE HABITUS DE JOVEM APRENDIZ NA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS | 854

**ZORAIA DA SILVA ASSUNÇÃO**

**MARIA DAS GRAÇAS PINTO COELHO SOUSA**

## **PARTE XII – AVALIAÇÃO: OBJETO DE ESTUDO E PESQUISA**

FORMAÇÃO DOCENTE: AVALIAÇÃO DOS PROCESSOS FORMATIVOS NO CONTEXTO ATUAL | 864

**MARIA CLEONICE SOARES**

**MAYRA RODRIGUES FERNANDES RIBEIRO**

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS | 873

**FRANCISCA EDILMA BRAGA SOARES AURELIANO**

A CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA | 883

**LARISSA FERNANDA DOS SANTOS OLIVEIRA**

**LUCIANE TERRA DOS SANTOS GARCIA**

AVALIAÇÕES EXTERNAS E DISTORÇÃO IDADE SÉRIE NO MACIÇO DE BATURITÉ | 892

**KARLA KARINE NASCIMENTO FAHEL EVANGELISTA**

**SOFIA LERCHE VIEIRA**

CONTRIBUIÇÕES DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL AO COORDENADOR DE CURSO E AO DESEMPENHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR | 900

**ANA PAULA VASCONCELOS DE OLIVEIRA TAHIM**

**MARCOS ANTONIO MARTINS LIMA**

AUTO-AVALIAÇÃO CONTINUADA DE CURSOS DE GRADUAÇÃO EM INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE ENSINO SUPERIOR | 908

**TÂNIA SARAIVA DE MELO PINHEIRO**

A ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO: DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA À COMPREENSÃO DOS RESULTADOS | 917

**ANA PAULA DE MEDEIROS RIBEIRO**

**RAIMUNDO HELIO LEITE**

AVALIAÇÃO EXTERNA E A FINALIDADE DA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SOBRAL | 926

**JANE KELLY VENCESLAU SOUSA**

**FRANCISCO ULLISSIS PAIXÃO E VASCONCELOS**

**MARLA VIEIRA MOREIRA DE OLIVEIRA**

A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DURANTE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO | 936

**JULIANA SILVA SANTANA**

**ANTONIA KÁTIA SOARES MACIEL**

## **PARTE XIII – PRÁTICAS DE PESQUISA EM LINGUAGEM**

PROJETO DE PESQUISA “ENTRE PALAVRAS E ENTRELINHAS: A AUTOFORMAÇÃO POR MEIO DAS OBRAS INFANTIS DE CLARICE LISPECTOR” | 946

**MÍRIA HELEN FERREIRA DE SOUZA**

**AILTON SIQUEIRA DE SOUSA FONSECA**

LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES | 955

**CECILIANA MARIA OLIVEIRA PINHEIRO**

**DENISE MARIA DE CARVALHO LOPES**

**MONALYSA THEMISTOCLES DA SILVA**

A LINGUAGEM INFANTIL: BASES E FUNDAMENTAÇÕES TEÓRICAS A PARTIR DO MÉTODO NATURAL PROPOSTO POR CÉLESTIN FREINET | 962

**GIOVANA CARLA CARDOSO AMORIM**

JOVENS, LEITURA E SOCIOPÓETICA: FORMAÇÃO DE UM GRUPO-PESQUISADOR | 968

**MARIA DA CONCEIÇÃO DE SOUZA SANTOS**

**SHARA JANE HOLANDA COSTA ADAD**

AS NARRATIVAS E A INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO: UM NOVO DESIGN PARA A PESQUISA | 978

**CONCEIÇÃO DE MARIA RIBEIRO DOS SANTOS**

**MARIA LEMOS DA COSTA**

**PATRICIA DA CUNHA GONZAGA**

EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ABORDAGEM LÚDICA E INTERDISCIPLINAR DA LINGUAGEM NATUREZA E SOCIEDADE | 987

**JACKELINNE NATHYA DE SOUSA NOGUEIRA**

**MAYRA RODRIGUES FERNANDES RIBEIRO**

INVESTIGAÇÃO SOBRE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DISCUSSÃO METODOLÓGICA | 995

**KEYLLA REJANE ALMEIDA MELO**

**ANTONIA EDNA BRITO**

LEITURA CRÍTICA: MITOS E VERDADES | 1005

**EMANUELA CARLA MEDEIROS DE QUEIROS**

**ARACELI SOBREIRA BENEVIDES**

## **PARTE XIV – EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL**

O OUTRO LADO DA MOEDA: O EFEITO COCOON NA TERCEIRA IDADE | 1012

**MARIA DO SOCORRO DA SILVA**

AVALIAÇÃO EXTERNA DE LARGA ESCALA E OS ALUNOS COM DESENVOLVIMENTO ATÍPICO: UMA TRAJETÓRIA EXCLUDENTE | 1022

**GEANDRA CLÁUDIA SILVA SANTOS**

A ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PIAUÍ: EM BUSCA DE UMA INCLUSÃO DO E NO CAMPO | 1031

**ENAYDE FERNANDES SILVA**

**LORENA RAQUEL DE ALENCAR SALES DE MORAIS**

**MARLI CLEMENTINO GONÇALVES**

A GÊNESE DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL NA CAPITAL POTIGUAR: UMA TRAJETÓRIA DIALOGADA COM A CRIAÇÃO DA SME E A IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS | 1039

**KÁTIA MARIA PEREIRA**

HISTORICIDADE DA EJA: UMA REFLEXÃO ACERCA DAS EXIGÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES | 1045

**MARIA NORANEIDE RODRIGUES DO NASCIMENTO**

**JOANA D'ARC SOCORRO ALEXANDRINO DE ARAÚJO**

ESCOLA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: DIRETRIZES, LEGITIMIDADE, DIREITO E OPERACIONALIZAÇÃO | 1054

**MARY CARNEIRO DE PAIVA OLIVEIRA**

**SANDRA SINARA BEZERRA**

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS: O CAMPO, SEUS SABERES E EXPERIÊNCIAS NAS VOZES DE DISCENTES CAMPONESES DO CURSO DE PEDAGOGIA | 1063

**ANA PAULA MARINHO DE LIMA**

**JOSÉ EVANGELISTA DE LIMA**

**ANA LÚCIA AGUIAR LOPES LEANDRO**

CONSTRUINDO DIÁLOGOS INTERGERACIONAIS ENTRE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS NO PARQUE ELIANE EM TERESINA-PI | 1072

**EFIGÊNIA ALVES NERES**

**MARIA DO CARMO ALVES DO BOMFIM**

DIÁLOGO ENTRE O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA NA MODALIDADE EJA | 1080

**LÉIA SOARES DA SILVA**

**ELANE ALVES DE MORAIS**

**HELENA DO CARMO MORAES DE SOUZA**

A EDUCAÇÃO COMO DIREITO: OS ÍNDICES DE ESCOLARIZAÇÃO NO SISTEMA PENITENCIÁRIO PARANAENSE | 1088

**SILVANA BARBOSA DE OLIVEIRA**

## **PARTE XV – ESTÁGIO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM DOCÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA: DIFERENTES OLHARES DOS ALUNOS | 1098

**REIJANE MARIA DE FREITAS SOARES**

CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL DA UERN: AS VOZES DOS DISCENTES | 1109

**MÔNICA MAYARA DE QUEIROZ MELO**

**GENICLÉBIA DE OLIVEIRA AUGUSTO**

**GIOVANA CARLA CARDOSO AMORIM**

AS CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO | 1117

**SHIRLANE MARIA BATISTA DA SILVA**

**BÁRBARA MARIA MACEDO MENDES**

ESTÁGIO SUPERVISIONADO I: REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL | 1124

**SONALLY ALBINO DA SILVA BEZERRA**

**EDILENE DA SILVA OLIVEIRA**

**LUIZA MARIA DE HOLANDA DANTAS**

O ESTÁGIO COMO ESPAÇO NUMA CONSTRUÇÃO DE SABERES PARA ENSINAR | 1132

**MARIA ANTONIA ALVES LIMA**

**ALCIANE GONÇALVES BARBOSA**

**BÁRBARA MARIA MACEDO MENDES**

## **PARTE XVI – ENSINO E SUAS POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO E PRÁTICA**

FORMAÇÃO DOCENTE E PESQUISA COLABORATIVA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DE GÊNEROS TEXTUAIS | 1140

**MAIANNY GUIMARÃES SANTIAGO**

**MARLUCIA BARROS LOPES CABRAL**

CONTRIBUIÇÕES DA DISCIPLINA ENSINO DE ARTE PARA A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DOCENTE | 1145

**JACKELINNE NATHYA DE SOUSA NOGUEIRA**

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DA ATUAÇÃO DA PROFESSORA EM SALA DE AULA | 1150

**SÍLVIA MARIA COSTA BARBOSA**

**HELENA PERPÉTUA DE AGUIAR**

POLÍTICA: EXPERIÊNCIA NA AULA DE FILOSOFIA DO ENSINO MÉDIO | 1151

**ALLANY VITÓRIA CARDOSO CRUZ**

**FRANCISCO PEREIRA DE SOUZA**

**RAÍSSA SANTANA DOS SANTOS**

**JOSÉ FRANCISCO DAS CHAGAS SOUZA**

**SUENY NÓBREGA SOARES**

A IMPORTÂNCIA DAS AULAS DINÂMICAS DE SOCIOLOGIA: DIÁLOGO ENTRE ENSINO, PESQUISA E METODOLOGIA | 1158

**ALCIONE COSTA DE AZEVEDO**

**KARLLA CHRISTINE ARAÚJO SOUZA**

**ROZIMARA CRUZ ROCHA**

DIFICULDADES NO PROCESSO ENSINO-APREDIZAGEM DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL | 1165

**CLÉCIO MOREIRA LOPES**

ESCALADA ESPORTIVA NO ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR | 1176

**DANDARA QUEIROGA DE OLIVEIRA SOUSA**

**ANTÔNIO DE PÁDUA DOS SANTOS**

**MARIA APARECIDA DIAS**

ESTUDO DIAGNÓSTICO SOBRE O USO DE MATERIAIS ALTERNATIVOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE PAULISTA – PARAÍBA | 1184

**TAFAREL FERNANDES TAVARES DE MELO**

**MACILENE PEREIRA DE ARAÚJO**

**ADRIANNE TEIXEIRA BARROS**

ESTADO NUTRICIONAL DOS ESCOLARES DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA ESTADUAL MOREIRA DIAS | 1193

**CAMILA FERNANDES MAIA**

**MARA MIKAELLY OLIVEIRA NERIS**

**MARIA ISAURA PLÁCIDO SOEIRO**

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO DE ARTE NA ESCOLA: UMA CONSTRUÇÃO NO COTIDIANO DA DISCIPLINA | 1200

**RAQUEL LIMA DE FREITAS**

**ANTONIO OZIÉLTON DE BRITO SOUSA**

**IVÂNIA MARIA DE SOUSA CARVALHO RAFAEL**

A INTERAÇÃO ENSINO-SERVIÇO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: EXPERIÊNCIA DESENVOLVIDA NA COMUNIDADE | 1207

**LÍGIA MORENO DE MOURA**

**CLÁUDIA CHRISTIANNE BARROS DE MELO MEDEIROS**

**MÔNICA KARINA SANTOS REIS**

**MARIA TERESA FREIRE COSTA**

**MARIA DO SOCORRO COSTA FEITOSA ALVES**

## **PARTE XVII – MULTIPLICIDADE E DIFERENTES ABORDAGENS DE PESQUISA E PRÁTICAS**

AFETO, HISTÓRIA, SONHOS E FRUSTAÇÕES: VISÕES DE DOCENTES NATALENSES SOBRE A ESCOLA | 1216

**ANGELICA KAYNNE DA CUNHA MOURA**

**ERIKA CRISTINA PINHEIRO DE CASTRO**

A INDIGNAÇÃO EM FREIRE: UMA CONFIRMAÇÃO DO NOSSO ESTÁ NO MUNDO, COM O MUNDO E COM OS OUTROS | 1225

**IZAIAS DA SILVA ALVES**

**PEDRO PEREIRA DOS SANTOS**

DISCENTES POR DISCENTES: O QUE ESTUDANTES NATALENSES PENSAM ACERCA DA FUNÇÃO DA ESCOLA? | 1234

**ANGELICA KAYNNE DA CUNHA MOURA**

**CASSIANA HELENA EVANGELISTA SANTOS E SOUZA**

**FLÁVIA SANTOS DA SILVA**

**RANIERY DE OLIVEIRA SANTANA**

A DIVERSIDADE DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO MUSICAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ | 1241

**PEDRO ROGÉRIO**

**LUIZ BOTELHO ALBUQUERQUE**

**YURE DE ABREU**

A INDISCIPLINA NO CONTEXTO ESCOLAR: MANIFESTAÇÕES, CAUSAS E INTERVENÇÕES | 1248

**ALDEJANE DE OLIVEIRA ARAÚJO LINO**

**MARILDA GOMES BRAZ**

A CULTURA DA ÁFRICA COM O BRASIL GESTANDO RAÍZES AFRO- BRASILEIRAS | 1257

**MARIA INEZ DE LIMA ALMEIDA**

PAIS EDUCAM E A ESCOLA COMPLEMENTA: FUNÇÕES DA ESCOLA SEGUNDO PAIS E MÃES NATALENSES | 1266

**JOSÉLIA DOMINGOS PEREIRA**

**IASMIM REGINA ALVES DOS SANTOS SOUZA**

**MARLÉCIO MAKNAMARA**

AS IDEIAS E OS CONCEITOS PRODUZIDOS PELOS(AS) JOVENS SOBRE O CORPO ESTRANHO NOS ESPAÇOS DE SOCIABILIDADE FORA DA ESCOLA | 1272

**POLLYANA DAS GRAÇAS RAMOS DA SILVA**

**SHARA JANE HOLANDA COSTA ADAD**

ESCOLHA PROFISSIONAL: UM ESTUDO COM AS EDUCADORAS RURAIS DO ALTO-OESTE POTIGUAR | 1281

**JHONNYS FERREIRA DO NASCIMENTO**

**LÍVIA SONALLE DO NASCIMENTO SILVA**

**MARIA RIBEIRO**

CONTRIBUIÇÕES DO PSICÓLOGO PARA A DIVERSIDADE DO CONTEXTO ESCOLAR: DA TRANSMISSÃO CULTURAL À CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA | 1290

**ANA GABRIELA NUNES FERNANDES**

A TEORIA DO DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA EM JEAN PIAGET: CONTRIBUIÇÕES À EDUCAÇÃO | 1297

**IVANIA MARIA DE SOUSA CARVALHO RAFAEL**

**RAQUEL LIMA DE FREITAS**

**GABRIELLE NASCIMENTO LOPES**

AUTORIDADE DOMÉSTICA E AUTORIDADE PEDAGÓGICA: ESTUDO SOBRE DIFICULDADES PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO | 1303

**GENICLÉBIA DE OLIVEIRA AUGUSTO**

**SONALLY ALBINO DA SILVA BEZERRA**

**GILSON R. DE M. PEREIRA**

AS CONTRIBUIÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS E PSICANALÍTICAS DO ATO DE CONTAR HISTÓRIAS EM FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 1310

**DALIANE DO NASCIMENTO DOS SANTOS**

**KLIGER KISSINGER FERNANDES ROCHA**

UMA INVENÇÃO DE ÍNDIO: PERFORMANCE FOTOGRÁFICA INDÍGENA SOB VISÃO ANTROPOFÁGICA | 1320

**FRANCILENE BRITO DA SILVA**

**POLLYANNA JERICÓ PINTO COELHO**

# APRESENTAÇÃO

**HILDA MARIA MARTINS BANDEIRA**

Universidade Federal do Piauí

**IVANA MARIA LOPES DE MELO IBIAPINA**

Universidade Federal do Piauí

**JOMÁRIA MATA DE LIMA ALLOUFA**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

O Livro PESQUISA EM EDUCAÇÃO: UNIDADE NA DIVERSIDADE, volume I, representa mais uma publicação da AFIRSE, no sentido de cumprir uma das suas funções relativas à divulgação da produção científica na área da educação. Trata-se da forma on-line, o que torna mais acessível e viável, vez que disponibiliza ao leitor artigos que discutem resultados de estudos e de pesquisas desenvolvidas nesse campo da atividade dos pesquisadores. Esta obra está distribuída em dezessete Partes, com quantidade variada de texto em cada uma delas.

Iniciando o livro, as temáticas apresentadas na Parte I – **POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SUAS PRÁTICAS** compõem o conjunto de oito textos que tratam da criação, implementação e análise de políticas públicas na Educação no ensino do Espanhol e do ensino superior, por exemplo, a fiscalização do transporte escolar no Estado do Piauí, a Educação em tempo integral, o resultado do IDEB no Rio Grande do Norte e a relação do Estado com a Educação.

**EDUCAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR**, Parte II, com quinze textos, indica uma gestão caracterizada pela popularidade e democratização, o que envolve vários aspectos que podem interferir efetivamente em uma gestão como a liderança e a avaliação como instrumento de gestão, a visão do discente, do diretor da escola, do bibliotecário, dos conselhos escolares, dos funcionários da escola e o papel do grêmio estudantil, todos visando a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem escolar. Além de todos esses fatores, a importância de um Projeto Pedagógico e a diminuição do nível de formação dos professores no município do Maciço de Baturité/CE também são informadas pelos pesquisadores como fatores que interferem na gestão escolar.

As temáticas específicas aglutinadas nas discussões sobre o **ENSINO SUPERIOR** estão contidas na Parte III, compondo nove textos, que abordam, predominantemente, o Ensino de Graduação e de Pós-Graduação em Educação Infantil e a formação de bacharéis. Os demais textos apresentam estudos sobre inter/transdisciplinaridade, sistema de cotas, regulamentos de Instituições Públicas, implantação do REUNI, avaliação da aprendizagem, políticas voltadas para indígenas e os movimentos sociais na Educação Superior.

A Parte IV intitulada **POLÍTICAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL** possui oito textos, os quais apresentam a avaliação e o papel da extensão universitária e a formação profissional sob vários enfoques, tais como: a formação continuada realizada no PARFOR, formação em saúde e complexidade, formação docente presencial e a distância, formação de arte-educadores, o negro em formação profissional e o projeto pedagógico da terra como fruto de um convênio entre o INCRA/UERN.

A Parte V denominada de **FORMAÇÃO PROFISSIONAL E SUAS PRÁTICAS** possui a quantidade de 14 textos, nos quais encontramos temas como os seguintes: a interligação entre a história

e a matemática, formação continuada com professores de ciências naturais, a psicomotricidade na formação docente no PIBID, formação de professores de Biologia, formação do profissional reflexivo, a relação formação docente e cultural, profissionalização do professor, autobiografias e a formação do pedagogo, formação docente no ensino superior, a sociogênese sob a lógica do “MAS”, mediação da análise docente, a entrada da docência, competências docentes, o mal-estar docente nos discursos dos alunos, formação da autonomia estudantil, orientação de TCC e inclusão de professores no PARFOR.

Na Parte VI são apresentadas pesquisas que versam sobre as **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: SUAS POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM** em 10 textos, os quais destacam práticas como as seguintes: a atuação de professor a luz da teoria de Rubinstein, a ludicidade na Educação Infantil, jornada extra classe, educação ambiental na Educação Infantil, contradições e práticas pedagógicas, os saberes e fazeres de professores iniciantes, a criança e a brincadeira, a Pedagogia diferenciada de Perrenoud e a percepção-realidade em diferentes áreas.

A Parte VII denominada **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ENSINO**, com 10 textos, aglutina a historiografia de instituições escolares no RN, temáticas de educação sexual, diário e o olhar do professor, Sociologia com o uso do cordel, matemática com o quadro chinês de contagem, brincadeira na Educação Infantil, criança de seis anos no primeiro ano do Fundamental e prática pedagógica do professor de Geografia.

Dando continuidade às partes do livro com seus respectivos textos, apresentamos a Parte VIII – **O ATENDIMENTO ESPECIALIZADO E INCLUSÃO**, o qual relata experiência com pessoas, crianças ou não, que necessitam de atendimento especializado como os casos de autismo, deficiência motora, intelectual, visual e de surdez, com o intuito de incluir esses alunos na escola regular.

A Parte IX – **A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SUAS PRÁTICAS** enfatiza em nove artigos as seguintes discussões: a educação inclusiva no mundo globalizado, o Planejamento Educativo Individualizado (PEI), audiodescrição e teatro, crianças cadeirantes, inclusão na escola regular, o papel da escola e os direitos das pessoas com deficiência, a deficiência múltipla, síndrome de Down-SD, acadêmico com surdez na UERN, capacitação para cuidadores com risco de autismo e, por fim, mas não nesta ordem, os professores no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

As discussões sobre **CURRÍCULO ESCOLAR, FUNDAMENTOS E PRÁTICAS** estão na Parte X, que contém dois artigos e referem-se à Educação Física no PIBID e a Educação Física no Ensino Médio, bem como a construção do currículo do Ensino Fundamental.

A Parte XI – **EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO** foi organizada a partir da inclusão de 16 textos e representa um conjunto de textos sobre a linguagem do cinema na escola da infância, a prática docente e os desafios da tecnologia, aplicação de tecnologias segundo Hans Jonas, a WEB 2.0 e o ensino de Ciências, uso da internet por alunos de Enfermagem, as bibliotecas, o livro e as tecnologias da inteligência, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e o Ensino Semipresencial e a Distância, Educação a Distância do Curso de Pedagogia da UFC, materiais didáticos para EAD, o uso da tecnologia móvel na escola, evolução das TIC até sua chegada às escolas, formação de *habitus* de jovem na educação tecnológica, a sequência FEDATHI na produção de aulas e a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

**AVALIAÇÃO: OBJETO DE ESTUDO E PESQUISA**, Parte XII, contempla nove textos e sintetiza a preocupação com a temática avaliação nos seus diferentes enfoques, por exemplo, abordando a formação docente no contexto atual e a formação continuada no Plano de Ação Articulada (PAC),

a avaliação institucional em escolas da Educação Básica, a avaliação institucional centrada no professor e em cursos de graduação e as avaliações externas no Maciço de Baturité/CE, bem como a importância da escrita na alfabetização.

A Parte XIII, com oito textos, discute a **PRÁTICAS DE PESQUISA EM LINGUAGEM**, contemplando as seguintes temáticas: Linguagem e escrita na Educação Infantil, a proposição de Célestin Freinet, a sociopoética na formação de um grupo pesquisador, As narrativas e a investigação em Educação, a Educação Infantil em uma abordagem lúdica e investigações sobre leitura e escrita e leitura crítica.

A Parte XIV, com dez artigos, apresenta resultados de estudos a respeito da temática: **EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL**, os quais discutem sobre o efeito Cocoon na terceira idade, experiências educativas em diversidades culturais, globalização e saúde mental indígena, avaliação externa e alunos com desenvolvimento atípico, inclusão de jovens e adultos do e no campo, escola e educação do campo, a gênese da educação municipal na capital potiguar, historicidade da EJA e diálogo entre ensino Médio e a educação profissional técnica nesta modalidade, escolarização no sistema penitenciário paraense, arte de contar histórias, diálogos entre jovens, adultos e idosos no PI.

**O ESTÁGIO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL**, Parte XV, refere-se aos cinco textos que enfocam as temáticas: estágio supervisionado no Curso de Pedagogia, a formação inicial, o estágio supervisionado em Educação Infantil, o estágio como construção de saberes, e a experiência do estágio no berçário.

A Parte XVI, **ENSINO E SUAS POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO E PRÁTICA**, estruturada com 11 textos, agrega uma diversidade de temas sobre: recontextualização do discurso religioso, formação docente e pesquisa colaborativa, ensino de arte na formação docente, análise da atuação de professores de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa, política e Filosofia no Ensino Médio, importância de aulas dinâmicas de Sociologia, dificuldades de Matemática no Ensino Fundamental, revisão na educação física escolar, materiais alternativos no ensino de Ciências, estado nutricional dos escolares, a formação do professor de Arte, interação ensino-serviço na formação profissional.

A Parte XVII, última seção deste exemplar, agrega discussões a respeito do tema: **MULTIPLICIDADE E DIFERENTES ABORDAGENS DE PESQUISA E PRÁTICAS**, a temática agrupa visões de docentes e de discentes natalenses sobre a escola, o pensamento de Paulo Freire sobre o ser e estar no mundo com outros, a educação musical, os problemas de indisciplina no contexto escolar, a cultura da África no Brasil, o corpo e a sociabilidade fora da escola, as escolhas profissionais de educadoras rurais do alto-oeste Potiguar, os desafios de educar para a diversidade na educação formal e informal, contribuições do psicólogo no contexto escolar da diversidade e da produção de subjetividades, a teoria do desenvolvimento de Jean Piaget para a educação, a autoridade doméstica e autoridade pedagógica dos profissionais do magistério, as contribuições psicanalíticas do ato de contar histórias, performance fotográfica indígena sob a visão antropofágica, aponta as possibilidades nas ciências da educação por uma educação menor e o método complexo sendo questionado como programa ou estratégia.

# SABER QUE SABE, COMO SABE, POR QUE SABE: ENTRELAÇAMENTO ENTRE SABER E CIÊNCIA

**HILDA MARIA MARTINS BANDEIRA**

Professora Doutora da Universidade Federal do Piauí – hildabandeira@ufpi.edu.br

A pesquisa científica é um aspecto, na verdade o momento culminante, de um processo de extrema amplitude e complexidade pelo qual o homem realiza sua suprema possibilidade existencial, aquela que dá conteúdo à sua essência de animal que conquistou a racionalidade: a possibilidade de dominar a natureza, transformá-la [...] às suas necessidades. Este processo chama-se conhecimento. (VIEIRA PINTO, 1979, p.13)

Cada sociedade tem suas necessidades e essas estão relacionadas ao contexto social, cultural, filosófico da condição humana, que se produz no movimento uno de sua história e da história dos homens. É com esse pressuposto que Vieira Pinto atribuiu caráter material, filosófico e existencial à pesquisa científica. Uma vez que, ao discutir o tema pesquisa, considera os meios racionais, as circunstâncias sociais, as finalidades e a sua conexão com a totalidade da realidade objetiva e subjetiva.

O reconhecimento da cognoscibilidade do mundo material pelo ser humano, notadamente, a partir do século XIX, com os estudos de Marx e Engels, foi condicionado pelas necessidades históricas e pelo desenvolvimento da ciência. Como afirma Afanasiev (1968, p. 181), “[...] sob a influência das necessidades práticas, a faculdade cognoscitiva do homem foi se desenvolvendo paulatinamente e foram aparecendo as ciências”.

Em sentido lato, Vieira Pinto (1979) focaliza três modalidades do processo gnosiológico, quais sejam: dos reflexos primordiais, do saber e da ciência. Nos reflexos primordiais, com as submodalidades: tropismo (vegetais e animais inferiores), capacidade de ação (animais superiores), despertar da consciência (transição entre animais superiores e primatas antropoides) e capacidade de abstração (gênero *Homo*) com as respectivas características: percepção, acúmulo de experiência, consciência não reflexiva e elaboração intencional dos instrumentos.

Na modalidade do saber, *Homo sapiens*, torna-se consciente de sua racionalidade, organiza o saber para fins imediatos, não metódico, cujo espírito científico é incipiente; e para a mo-

dalidade da ciência, *Homo sapiens*, caracteriza-se pela presença da consciência metódica, pela reflexão sobre as condições de surgimento e a validade das ideias, distinção entre os modos de consciência.

A natureza intrínseca do conhecimento é o elo que une as três modalidades do processo gnosiológico, haja vista que numa expressão dilatada, o conhecimento “[...] é o reflexo da realidade adquirido pela capacidade perceptiva que o ser vivo, segundo sua possibilidade de organização vital, está habilitado a fazer dessa realidade” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 19). A referida caracterização é dilatada, porque envolve a totalidade da escala dos seres vivos que reagem cognoscitivamente ao meio. Por conseguinte, pressupõem estágios na representação do mundo e, desse modo, o conhecimento é sempre social, visto que encontra verossimilhança de desenvolvimento nos indivíduos da mesma espécie que podem apreender o conhecimento em determinadas circunstâncias tanto por reflexão quanto por refração (BAKHTIN, 2011).

Compreender que a fonte do conhecimento é a realidade material que influencia o ser humano e lhe causa sensações, percepções, bem como interpretações e transformações, implica entender que ciência e pesquisa têm como base granítica a prática real que impõe determinadas necessidades ao conhecimento, que exige ação resolutiva e, em decorrência, faz o conhecimento prosperar.

Dessa maneira, a Associação Francófona Internacional de Pesquisa Científica em Educação (AFIRSE- Seção Brasileira), intenciona, com a publicação *on-line* de **PESQUISA EM EDUCAÇÃO: unidade na diversidade**, criar possibilidades de produção plena do conhecimento, pois, como afirma Vieira Pinto (1979, p. 3), “[...] a pesquisa científica constitui tema a cuja consideração o homem de ciência, em geral, e o pesquisador em particular, não podem deixar de se dedicar”.

As temáticas focalizadas nessa obra são múltiplas em conteúdo e em forma, em função das forças de existência das necessidades. Necessidades que sobrevivem e provêm da essência constante em cada fenômeno, processo e objeto de investigação e que, por via das condições objetivas e subjetivas, desenvolvem-se e transformam-se. Nesse sentido, há uma interdependência dialética entre as necessidades de produção do conhecimento e suas casualidades que, por sua vez, não se separa do laço de causa e efeito. Conforme ressaltam Afanasiev (1968) e Burlatski (1987), a compreensão da natureza das necessidades traz explicação científica para as casualidades. Assim, produzir ciência traz a possibilidade de desenvolver o conhecimento para além da ligação de causa e efeito dos fenômenos. Necessidades são manifestadas, notadamente, sob as formas externas e internas. Por via externa, expressam fenômenos, objeto e processos; por via interna, revelam o que é fundamental e determinante nas relações produzidas com o objeto de investigação.

Assim, não é possível abordar a temática pesquisa no contexto educacional sem fazer referência à categoria filosófica “necessidade”, por meio da qual os professores desenvolvem

seus trabalhos. Conforme expressa Bandeira (2014, p. 55), “[...] necessidades são produções sócio-históricas volitivas que motivam a autorrealização humana e surgem a partir das condições objetivas e subjetivas da realidade”. O ponto de partida de toda pesquisa são as necessidades antropológicas, outrossim, ao serem analisadas por via dos procedimentos racionais, surgem novas necessidades, logo, a relação entre o princípio e o fim de uma pesquisa permanece inacabada. Necessidades expressam o devir, todavia, não se divorciam das dificuldades, preocupações, lacunas e discrepâncias. Em consequência, há a intrínseca relação entre as formas externas e internas no elo potencializador do conhecimento e da relação com a pesquisa, pois, conforme Vázquez (2007), o ser humano não tem apenas necessidades, mas é o ser que as cria e as reelabora continuamente.

Considerando que a condição humana é um vir a ser de produzir necessidades e de criar possibilidades para a compreensão da realidade, pressupõe o entendimento de que o conhecimento é elaborado numa série de atos cognoscitivos e carrega o atributo de processo, de movimento submetido a leis da natureza orgânica e inorgânica, da sociedade e do pensamento. Essa afirmativa é proeminente, inclusive, pode ter principiado no estágio científico do desenvolvimento do conhecimento, haja vista que, no estágio do saber, o ser humano apresentava espírito científico nascente com voos de superfície na organização do conhecimento.

Para Vieira Pinto (1979), em qualquer sociedade, o momento do saber antecede logicamente o do conhecimento científico, apesar das características distintas, há um entrelaçamento dessas duas modalidades do processo gnosiológico, independentemente das condições sociais, históricas e culturais em que estão inseridos.

Considerando o exposto, não é suficiente ao ser humano apenas saber que sabe. De fato, esse processo gnosiológico é um estágio de elevado progresso, visto que existe a autoconsciência do saber, do pensamento espontâneo, da curiosidade natural, predominando a audácia intelectual em que, às vezes, atinge o nível de genialidade. O saber que escapa da solidez lógica não é metódico, conseqüentemente não configura ciência no sentido pleno.

O “saber que sabe, por que sabe e como sabe” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 38), traz a exigência de submissão do conhecimento a métodos e metodologias particulares. Os 158 textos disponibilizados neste exemplar pressupõem que o entendimento de método está implicado nos processos de pensamento e de ação sobre a realidade, articulados com os modos de produção da existência e que são determinadas pelas necessidades das relações de produção sócio-histórica. Portanto, o conceito de método é dinâmico e seu conteúdo varia, bem como as relações lógicas e históricas no movimento da realidade e no desenvolvimento da ciência.

Considerando o desenvolvimento da ciência, o cientista dispõe de uma diversidade de métodos que influenciam na investigação dos objetos, dos processos e dos fenômenos. Em face das relações da ciência com a existência sócio-histórica, emergem várias perspectivas episte-

mológicas, por exemplo: o materialismo dialético, a fenomenologia e o positivismo. Em sentido lato, essas correntes de pensamento influenciam o modo pelo qual compreendemos a realidade e produzimos conhecimento. Destarte, a opção por um determinado método implicará nos fundamentos e nas abordagens selecionados para o trabalho de investigação. Ocorre que, às vezes, não há clareza suficiente para distinguir o método das abordagens e estas dos instrumentos e aquele das técnicas. Etimologicamente, a palavra método vem do grego *methodos* e expressa o seguinte significado: através de, por meio, e de *hodós*: via, caminho.

Em decorrência, a origem grega do conceito trouxe o significado de método de caminho, sendo que, nesse processo, prevemos a caminhada na fase de planejamento da pesquisa e, durante o processo de caminhar, também é necessário redimensionar o pensamento e a ação. O método na expressão de Afanasiev (1968, p. 8) é: “[...] constituído pelos caminhos que levam ao fim proposto, o conjunto de princípios e procedimentos determinados de investigação teórica e de atividade prática”.

É condição inerente do ser humano projetar os fins de sua atividade, todavia, não implica alcançar o proposto, haja vista que, ao propor o fim, é necessário dirigir atenção ao processo de caminhar, conforme Afanasiev (1968), é crucial encontrar os meios que melhor conduzem ao fim sugerido. E na procura desses meios, deparamo-nos com duas grandes linhas de construção da Filosofia: o materialismo e o idealismo. Segundo Triviños (2008), positivismo, neopositivismo, bem como seus matizes behavioristas e pragmatistas, constituem tendências do Idealismo Filosófico. O autor ressalta que Positivismo, Fenomenologia e Marxismo são três correntes de pensamento que têm predominado na educação e na pesquisa em ciências sociais. Não pretendemos exaurir acerca das especificidades dessas correntes filosóficas, porque extrapola a intenção deste texto.

O entendimento de método a partir das relações produzidas com o objeto, a coisa por meio do desvelamento dos nexos que o condicionam e das leis que a regem, faculta a compreensão de que o método científico atua sob a forma de aplicação de determinado sistema racional, ou seja, conjunto de ações exercidas sobre o objeto, a coisa. Consideramos, pois, que todo método é procedimento, nem todo procedimento é método.

De modo geral, toda pesquisa subjaz método, abordagem, procedimento, instrumentos e técnicas. Pensar a pesquisa é antecipar a direção, o caminho, e ela, só pode ser descrita, interpretada, na sua totalidade, especialmente no fim do trajeto.

A possibilidade de projetar o ponto de partida delinear a chegada em determinado lugar, conduzindo a observar o itinerário e fazer as projeções do caminhar. Nesse sentido, a corrente de pensamentos mencionada explicitamente ou implicitamente neste trabalho influenciará no processo e no resultado, conseqüentemente na compreensão do conhecimento, inclusive,

criando a condição da emergência de novas abordagens de pesquisa.

O conhecimento traz exigência de métodos filosóficos e de método especiais, conforme significação de Kopnin (1978, p. 97), haja vista que os problemas, à medida que são solucionados, trazem novas necessidades e novas possibilidades de aprofundamento. Nesses termos, no prisma da educação, o pressuposto teórico-metodológico escapa a especulações filosóficas idealistas de que somente o objeto, a coisa, porta uma essência que precisa ser descoberta.

Em face de a pesquisa educacional expressar dimensão teórico-prática, o caminho não prescinde sem o método filosófico (geral) e os métodos especiais (particulares). Nesse sentido, no modo de caminhar com a pesquisa, ressaltamos a exigência de uma atitude aproximada para compreender e lidar com a coisa, o objeto, ou seja, de uma abordagem. Esclarecemos que abordagem não é método, visto que abordar expressa significação de “encostar, aproximar-se até tocar”, pressupõe uma base de sustentação. Para Ghedin e Franco (2011, p. 28-29) “[...] quando se fala em abordagem de pesquisa, está se fazendo uma reflexão sobre como se deve conduzir o olhar na direção de determinados objetos. As abordagens –fundamentalmente duas [...] : quantitativas e qualitativas”. Os autores asseveram a necessária articulação das duas abordagens na pesquisa em âmbito educacional.

Nessa direção, realçamos que pesquisa-ação, pesquisa colaborativa, pesquisa narrativa, pesquisa etnográfica, pesquisa bibliográfica, estudo de caso e pesquisa documental, presentes nestes Anais, são manifestações das abordagens qualitativas. Estas, na sua essência carregam propriedades quantitativas e qualitativas. Em cada abordagem de pesquisa são exigidos determinados instrumentos e técnicas, por exemplo, na pesquisa colaborativa foram utilizados como instrumentos a escrita do diário, a sessão reflexiva, os ciclos de estudos reflexivos. Na pesquisa etnográfica, a entrevista e a observação participante. Por conseguinte, os instrumentos elegidos nas abordagens são variados, dependendo das peculiaridades dos objetos, podem trazer a exigência de determinadas técnicas, conforme evidenciados neste trabalho, entrevista, questionário e observação, à medida que são qualificados de estruturado, semiestruturado e participante, atribuímos determinada técnica.

Ao conceber método como um meio para alcançar determinados resultados no conhecimento e na prática, é necessária a articulação do objetivo com o subjetivo. Segundo Kopnin (1978):

As leis interpretadas constituem o aspecto objetivo do método, sendo o subjetivo formado pelos recursos de pesquisa e transformação dos fenômenos, recursos esses que surgem com base naquelas leis. Por si mesmas, as leis objetivas não constituem o método; tornam-se método os procedimentos que nelas se baseiam e servem para a sucessiva

interpretação e transformação da realidade, para a obtenção de novos resultados.

Em face do exposto, o método está fundamentado no sistema de conhecimento em que é constituído pela unidade objetivo-subjetivo. A diversidade de sistema gera uma gama de métodos científicos, abordagens, procedimentos, instrumentos e técnicas. Alguns métodos são aplicados por várias ciências, outros são restritos a alguns campos específicos. Destarte, podem surgir variadas classificações, por isso admitimos a classificação de método em dois grandes grupos: métodos filosóficos e métodos especiais, conforme defende Kopnin (1978). Nesse sentido, as relações produzidas com o método, a abordagem, o instrumento e a técnica são fundamentais e determinantes para a constituição dos dados e para a compreensão do objeto, coisa, processo e fenômeno, bem como para a elaboração das categorias de análise que, em sentido lato, constituem o esquema teórico-prático que possibilitará compreender a pesquisa na sua relação com o método geral e particular. É nessa perspectiva que o conhecimento científico está inserido, em um sistema de leis e de categorias, cujos nexos e relações são produzidos por meio das mediações.

É condição necessária a utilização de métodos, de abordagens e de instrumentos na investigação científica, a fim de avançar na produção do conhecimento e da prática sócio-histórica. Bunge (2013, p. 21), ao admitir distintos modelos teóricos abordados pela ciência, faz alusão aos modelos de caixas, ressaltando que:

É possível, pois, propor uma grande variedade de modelos de um sistema dado: caixas negras sem estados internos, caixas cinzas (ou melhor cinzenta) com estados internos, e caixas com mecanismos (mecânico ou outro qualquer); caixas deterministas e caixas estocásticas; caixas a um só nível (por exemplo físico) ou a muitos (por exemplo físico e biológico) [...]

Nesse sentido, a opção pelo modelo teórico-metodológico dependerá do objetivo do investigador. Se a intenção for apenas de manipular determinado objeto, fenômeno, então uma caixa negra, cinza; acrescentamos caixa branca, entre outras cores; todas fechadas na sua própria estrutura poderão bastar, todavia, se for para compreender o seu funcionamento e suas relações com o propósito de além de modificar, buscar interpretar e transformar, então será fundamental e determinante buscar “modelos” mais profundos, apoiados em métodos filosóficos gerais. Destarte, na produção da pesquisa existe intrínseca relação entre método, abordagem

e instrumentos, em decorrência, não existe fora da atividade criadora do pesquisador que, ao ter atitude científica, conforme expressa Rodrigues (2006, p. 135): “[...] atitude intelectual deve proporcionar ao pesquisador o gosto pela investigação, pelas ideias claras, pela necessidade [...], pela criatividade e pela curiosidade com o que ocorre ao seu redor [...], sempre utilizando métodos e técnicas na pesquisa”.

Reiteramos o pressuposto da necessidade de o pesquisador, de o professor e de cada profissional conhecer a natureza do seu trabalho, dos métodos e das metodologias particulares na produção da pesquisa. Nas relações e reflexões com o objeto de investigação, constitui-se em desafio: “[...] organizar o sistema de método, a metodologia que seja ao mesmo tempo ciência teórica e prática do trabalho de pesquisa, tal é o objetivo da lógica científica.” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 40).

Desse modo, o elo que traz unidade a esses trabalhos é que são produto do conhecimento de homens e de mulheres e que, por meio do pensamento e da ação, transmudam necessidades em possibilidades de pesquisa para interpretação e transformação dos seus entornos e de suas condições existências e filosóficas. Em decorrência, apesar das singularidades das pesquisas, seja por via das metodologias e métodos empregados, seja pela base epistemológica, entre outras propriedades, não se desvinculam dos atributos materiais da realidade investigada, compreendido pelas determinações da totalidade do conhecimento existente nas circunstâncias dos atos particulares em dado contexto sócio-histórico. Portanto, unidade e diversidade são compartilhadas nas múltiplas abordagens de investigação constituídas em determinadas circunstâncias materiais por métodos e metodologias particulares.

Com estas enunciações, criam-se possibilidades para que cada professor, cada educador, elabore pensamentos e ações por meio de compreensões que considere as singularidades e as totalidades, tendo como referência cada grupo nas suas particularidades. Intenciona-se, portanto, que cada leitor e, demais interessados nas temáticas disponibilizadas, não se limite à constatação da tessitura das investigações, mas, principalmente, para superação do maior desafio da pesquisa, que é a exigência de que o pensamento faça o movimento para além da interpretação da realidade, com o propósito de compreendê-la para transformá-la, conforme expressa a tese onze de Marx e Engels (2002) sobre Feuerbach.

Assim, faz parte das relações gnosiológicas a análise das necessidades existenciais, do problema epistemológico de como e por que o ser humano sabe que sabe e desse modo proceder à investigação metódica da realidade, na qual pensamento e ação estão conectados na produção do conhecimento científico, visto que, na sua essência, o conhecimento é processo histórico e que a produção do conhecimento de cada momento serve como premissa do conhecimento subsequente.

## REFERÊNCIAS

- AFANASIEV, V. G. **Fundamentos da filosofia**. Moscovo: Progresso, 1968.
- BANDEIRA, H. M. M. **Necessidades Formativas de professores iniciante na produção da práxis: realidade e possibilidades**. 2015. 248 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2014.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNO, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BUNGE, M. **Teoria e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- BURLATSKI, F. **Fundamentos da filosofia marxista-leninista**. Moscovo: Progresso, 1987.
- GHEDIN, E.; FRANCO, M. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Centauro, 2002.
- RODRIGUES, A. J. **Metodologia científica**. São Paulo: Avercamp, 2006.
- TRIVIÑOS, A. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.
- VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- VIEIRA PINTO, A. **Ciência e existência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

PARTE I

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS  
E SUAS PRÁTICAS**

# POLÍTICAS PÚBLICAS DE IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO DE ESPANHOL EM MOSSORÓ: DESAFIOS E CONQUISTAS

**MARIA SOLANGE DE FARIAS**  
(UERN) – [solange\\_espanha@yahoo.com.br](mailto:solange_espanha@yahoo.com.br)  
**ANA CARLA DE AZEVEDO SILVA**  
(FAL) – [angel\\_dylan19@hotmail.com](mailto:angel_dylan19@hotmail.com)

## INTRODUÇÃO

É inegável a ascensão e o prestígio desfrutado pela língua espanhola em dias atuais no território brasileiro. Prestígio conquistado a duras penas e a duras batalhas, num jogo marcado por interesses políticos, econômicos, e talvez, por último, culturais, se levamos em consideração que o motivo mais aparente, o de uma nítida aproximação (o fronteiriço), não tenha tido um peso dos mais relevantes nesse processo.

A legislação brasileira tem sido morosa e pouco vem contribuindo para uma verdadeira concretização do ensino da língua espanhola em nosso sistema educativo. Se a nível nacional presenciarmos essa desfavorável situação, em nossa região, então, quais políticas públicas estão sendo desenvolvidas para a efetiva implementação deste idioma nas escolas públicas? Foi esse questionamento que instigou esta investigação e que nos levou além dos muros das escolas públicas estaduais mossoroenses. Nosso objetivo é investigar o contexto atual de implementação da língua espanhola nessas escolas, partindo da aplicabilidade da lei 11.161 de 05 de agosto de 2005 e de entrevistas feitas com os personagens diretamente envolvidos nesse processo: alunos, professores e gestores.

Este trabalho está estruturado em dois capítulos; no primeiro, fazemos um panorama geral do ensino do espanhol no Brasil, desde seus primórdios até os desdobramentos da lei 11.161; nele fazemos um painel elucidativo de como está funcionando essa tal lei nas escolas públicas do RN, fazendo um comparativo com o que realmente está sendo cumprido. Em um segundo momento, apresentamos a realidade do ensino do espanhol nas escolas públicas de Mossoró e a análise das entrevistas que fizemos com alunos, professores e gestores das escolas pesquisadas. Assim, traçamos um singelo retrato das políticas públicas que envolvem o ensino da língua espanhola no contexto de implementação, desde uma perspectiva a nível nacional até uma perspectiva a nível municipal.

## O ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL

Segundo Laseca (2008, p.53), “o primeiro registro do espanhol no Brasil que se tem nota data de 1919 (séc. XX), com a institucionalização dessa disciplina no colégio Pedro II pelo professor Antenor Nascentes, em caráter optativo para os alunos.” Mais tarde esse mesmo professor publica uma gramática intitulada “Gramática de língua espanhola para uso dos brasileiros” a partir de uma análise contrastiva entre as gramáticas do português e do espanhol. Com a chegada de Getúlio Vargas ao poder, em 1930, o país passa por uma grande campanha de nacionalização; este fato prejudica mui-

to as línguas estrangeiras que circulavam pelo país principalmente com o fechamento das escolas criadas para imigrantes, com a destruição do material didático e a prisão de muitos professores. Em 1942, o governo Getúlio Vargas determina a substituição do alemão pelo espanhol, motivado pelo fato político de que o alemão era a língua do inimigo na 2ª Guerra Mundial. Em abril do mesmo ano, a “reforma Capanema” valorizou as línguas estrangeiras. De acordo com Laseca (2008, p.54)

No caso das línguas estrangeiras foi uma etapa na que se enfatizou o estudo das mesmas, assim, no Ginásio figuravam como disciplinas obrigatórias o latim, o francês e o inglês (as duas primeiras nos quatro anos do ciclo e a última, em três) e no Colegial, havia francês, inglês e espanhol (o primeiro com um ano e os outros dois com dois), também havia latim e grego, ambos com três anos no Clássico.

Após 13 anos de debates e deliberações, é publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (a 1º LDB) em 1961. A respeito das línguas estrangeiras, a mesma vai deliberar no § 1 do art. 35 do Cap. VII, que:

Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino.

Ou seja, matérias como Matemática, Português, História, Ciências e Geografia serão determinadas pelo *Conselho Federal de Educação*, as complementares pelos *Conselhos de Educação dos Estados* e as matérias optativas (onde se encaixaria o espanhol), pelos centros escolares, o que dá possibilidade para as instituições escolares optarem pela língua espanhola ou não. De acordo com Calllegari (2008, p. 27),

O caráter optativo de uma segunda língua estrangeira no currículo faz com que essa não seja oferecida em grande parte das instituições. Até o momento, por exemplo, a maior parte das escolas públicas brasileiras oferece apenas o ensino de uma língua estrangeira a partir do 6º ano do ensino fundamental, sendo esta, na maioria dos casos, o inglês [...].

A 2º LDB (de 1971) é bem semelhante à de 1961 no que tange às matérias de língua estrangeira. Só com a 3º LDB (de 1996) é que é restituída a obrigatoriedade à língua espanhola, a partir da 5ª série (6º ano atual) do Ensino Fundamental. O § 5 do art. 26 dessa respectiva lei dita o seguinte texto: “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.” Os PCNs (BRASIL, 2000) reiteram a importância dessas línguas estrangeiras modernas no currículo quando afirmam que

No âmbito da LDB, as línguas estrangeiras modernas recuperam, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada. Consideradas, muitas vezes e de maneira justificada, como disciplina pouco relevante, elas adquirem, agora, a configuração de disciplina tão importante como qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo.

Não podemos esquecer um fato que favoreceu significativamente o desenvolvimento e interesse pela língua espanhola no nosso país: a criação, a través do Tratado de Assunção, em março de 1991, do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), tendo inicialmente como membros Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. Este bloco econômico estabeleceu livre circulação de bens, serviços e fatores produtivos para facilitar as relações comerciais entre os países membros e conseqüentemente esti-

mulou e valorizou a aprendizagem deste idioma pelos brasileiros. Segundo Guimarães (2011, p. 6), a liderança do Brasil no tratado do MERCOSUL faz com que o Brasil tivesse evidência política internacional, com amplitudes e consequências sociopolíticas.

Somente em 2005, a Lei nº 11.161, também chamada “Lei do Espanhol”, de 05 de agosto de 2005, foi sancionada pelo Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, e assinada pelo então Ministro de Educação, Fernando Haddad. Essa lei estabelece a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola pelas Instituições de Ensino e a liberdade aos alunos de optarem por esse ensino, dentro da carga horária normal de aulas; o mesmo, então, tem a opção de matricular-se ou não na disciplina.

Quase três anos após sua efetiva implantação (a lei tinha o prazo de 5 anos para que fosse concluída sua implantação, ou seja, até agosto de 2010), a realidade que encontramos nas escolas Mossoroenses, a princípio, não parece nada animadora e é tema dessa pesquisa.

### Lei 11.161: regulamentação no Rio Grande do Norte

O espanhol é uma das mais importantes línguas mundiais da atualidade; segundo Sedycias (2005, p. 38) “é a segunda língua nativa mais falada do mundo: mais de 332 milhões de pessoas falam espanhol como primeira língua.” Sedycias (Ibib.) elenca 10 razões principais para se aprender a língua de Cervantes, entre elas, sua importância no cenário mundial (tanto para a economia, como para as relações políticas e o turismo) e como forma de aperfeiçoamento pessoal e profissional.

De acordo com Laseca (2008, p. 14-15),

Atualmente temos um considerável número de hispanofalantes vivendo legalmente no Brasil e outros tantos ilegais, provindos principalmente do Paraguai, do Chile, da Argentina e da Colômbia. Sem contar os inúmeros intercâmbios comerciais entre o Brasil e os países de língua espanhola que tem avultado nas últimas décadas.

Com toda essa esparsa divulgação da língua espanhola em território brasileiro, a sociedade, como um todo, viu emergente uma legislação que pudesse sustentar o ensino do espanhol no Brasil. Desde 1958 foram mais de 15 projetos tramitados que tratavam o assunto. Em palavras de Laseca (2008, p.61-62) temos:

Uma análise dos Anais da Câmara dos Deputados do Brasil nos mostra que desde 1958 até 2001 foram tramitados 15 projetos de lei (incluindo o finalmente aprovado, apresentado no ano de 2000) que tratavam do ensino do espanhol no sistema educacional brasileiro. A eles é preciso somar os três apresentados no Senado.

O Projeto apresentado que dá início à tramitação parlamentar e que cinco anos depois se converteu na Lei 11.161/2005 é o de nº 3.987/00. A lei do espanhol, como ficou conhecida essa norma regulamentar dispõe sobre o ensino da língua espanhola tanto da rede pública de ensino como da rede privada. Apesar de se observar certo avanço na implantação do espanhol no sistema de educação potiguar, o Rio Grande do Norte só vai concretizar essa inserção a partir de 2007 (2 anos após a aprovação da lei 11.161), impulsionada, entre outros fatores, pelo setor turístico. Até 2007, segundo Paiva (2011, p.48)

Não existiam professores de espanhol no quadro da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEEC). Como forma de remediar o problema, a SEEC ofertou um curso de capacitação para professores, já formados em Letras, da rede estadual de ensino com o propósito de que eles assumissem a disciplina. Estes docentes passaram por uma ca-

pacitação de 120 horas, divididas em dezesseis finais de semanas consecutivos e teve a Universidade Potiguar como a IES responsável por essa formação.

Em 2010, a SEEC realizou um processo seletivo público simplificado para contratação, por tempo determinado, de professor temporário; ofertou apenas 21 vagas para professor de língua espanhola abrangendo, das 16 DIREDs do Estado, somente 5: a de Natal – 1º DIRED – com 10 vagas; a de Nova Cruz – 2º DIRED – com 1 vaga; a de Ceará Mirim – 5º DIRED – com 7 vagas; a de Currais Novos – 9º DIRED – com 1 vaga e a de Mossoró – 12º DIRED – com 2 vagas. Já em 2011, essa mesma instituição lançou o concurso para professor do quadro permanente do Estado, o primeiro a ofertar vagas em caráter efetivo para os profissionais formados em língua espanhola, num total de 99 vagas<sup>1</sup>. Essas 99 vagas, no entanto, não abrangem os 167 municípios do Estado, conseqüentemente, não atendeu o mínimo das instituições escolares (de fato não chega a preencher nem 20 % do quadro de professorado) já que atualmente existem 686 escolas estaduais de Ensino Fundamental e Médio e suas modalidades no Estado. Desse montante, 289 são de Ensino Médio e dessas, aproximadamente 197 oferecem essa disciplina. Notemos, assim, que essas informações ferem o disposto no 1º Art. da Lei do Espanhol (Lei 11.161) que enuncia: “O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio (BRASIL, 2005), e também vão de encontro com o 2º Art. que diz: “a oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.” Outro caso que pode ocorrer é que, a instituição de ensino oferta o espanhol, mas quem leciona a disciplina são profissionais sem nenhuma formação superior, ilegitimando o que já fora prenunciado pela lei maior da educação nacional. Segundo o art. 62 da Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996, p. 25)

*A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.*

O art. de nº 3 da lei do espanhol (BRASIL, 2005) ainda cita a implantação de Centros de Língua Estrangeira pelos sistemas públicos de ensino, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola e até o presente momento não foi detectado nenhum centro de línguas na rede estadual de ensino.

## REALIDADE DO ENSINO DE ESPANHOL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE MOSSORÓ-RN: ANÁLISE DOS RESULTADOS

Entrevistamos pessoas envolvidas diretamente com o ensino da língua espanhola: alunos do Ensino Médio, professores e gestores, também do Ensino Médio, em 3 escolas distintas de Mossoró/RN. Para os alunos foram feitas as seguintes perguntas: 1. Quantas aulas de espanhol você tem por semana? 2. Você considera importante o ensino de espanhol? Por quê? 3. Você gosta da língua espanhola? Por quê? 4. Acha fácil entender e falar a língua? 5. Qual a sua maior dificuldade com essa língua estrangeira? 6. Em sua opinião, o que é mais privilegiado nas aulas de espanhol: a escrita, a pronúncia ou a compreensão dos textos a partir do áudio? 7. Você acha que o tempo disponibilizado

<sup>1</sup>Editais disponíveis em: < <http://ww4.funcab.org/arquivos/SEECRN2010/Edital.pdf>> e < [http://www.cesgranrio.org.br/pdf/seecrn0111/seecrn0111\\_edital.pdf](http://www.cesgranrio.org.br/pdf/seecrn0111/seecrn0111_edital.pdf)>.

para o aprendizado da língua espanhola no ambiente escolar é suficiente? 8. Qual a sua perspectiva no estudo de uma língua estrangeira?

Para os docentes foram feitas as seguintes perguntas: 1. Qual a sua formação inicial? 2. Há quanto tempo leciona a disciplina espanhola? 3. Qual o maior desafio que encontra hoje no ensino do espanhol? 4. Quem seleciona o material didático para as aulas de espanhol? 5. Qual (is) o(s) aspecto(s) privilegiado(s), vocabulário, leitura, pronúncia ou outros, em suas aulas? 6. Conforme a Lei Federal 11.161 (BRASIL, 2005), o ensino do espanhol como língua estrangeira tornou-se obrigatório nas escolas públicas e privadas de ensino médio em todo o território nacional. Você aprova essa lei? 7. Qual o apoio que os professores têm recebido para melhorar o ensino do espanhol na escola? 8. Quais as atualizações ou especializações que tem procurado fazer para melhorar sua metodologia de ensino?

Para o gestor foram realizados os seguintes questionamentos: 1. De que forma o governo federal apoia os Estados/municípios em relação à língua espanhola? 2. Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua. Existe algum no RN? E em Mossoró? 3. Quantas escolas estaduais existem no RN? E em Mossoró? Quantas ofertam a língua espanhola no RN? E em Mossoró? 4. Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução da lei nº 11.161(a lei do espanhol) de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada. Existem essas normas estaduais/municipais? 5. Há alguma lei estadual/municipal elaborada em relação à língua espanhola? 6. Se a lei torna obrigatória a oferta do espanhol nas escolas públicas, porque algumas instituições não a ofertam em seu currículo? 7. O que o Estado/município está fazendo em relação à questão anterior? 8. Qual o apoio que o Estado/município dá aos professores de espanhol?

Em relação à 1ª e 2ª perguntas os alunos responderam que têm uma única aula por semana, porém, apesar disso, consideram o aprendizado dessa língua estrangeira muito importante para se conhecer outras culturas e mesmo interagir com uma segunda língua. Eles gostam de aprender espanhol e acham a referida língua muito semelhante com o português, embora tenham alguma dificuldade na escrita. Elencaram a pronúncia e a escrita como os aspectos privilegiados nas aulas de língua espanhola. Alguns pensam que mesmo que seja só uma aula por semana dá tempo aprender muitos conteúdos. Outros discordam e afirmam que é pouco o tempo disponibilizado para se estudar espanhol. Mencionaram ainda que o aprendizado de uma língua estrangeira, no caso, o espanhol, traz mais oportunidades em provas e concursos e que aprender espanhol “abre muitas portas”.

Os professores responderam que sua formação inicial não era em Letras-Espanhol, mas sim Letras-Portuguesa, Letras-Inglês e Pedagogia e que lecionam a espanhol há aproximadamente 5 anos (desde 2007), quando o Estado selecionou professores para fazer uma capacitação em língua espanhola de 120 hs, o que lhes deu o direito de lecionar referido idioma. Responderam que o maior desafio encontrado no ensino do espanhol é em relação à carga horária e à falta de capacitação específica, como também a falta de apoio dado pela SEEC/RN no que tange à liberação para fazer cursos de capacitação e aperfeiçoamento. Afirmaram que eles mesmos escolhem os materiais para se trabalhar em sala e que privilegiam, em suas aulas, a leitura, escrita e pronúncia. Todos os entrevistados apoiam a obrigatoriedade do ensino, aprovando a lei 11.161 de 05/08/2005. Segundo eles, a direção das escolas incentiva bastante suas iniciativas enquanto professor de espanhol, porém falta apoio da secretaria de educação do Estado, principalmente com cursos de formação continuada. Já outros frisaram que recebem incentivos como capacitações e materiais didáticos. Em relação a

atualizações ou especializações que têm procurado fazer, responderam que estão como alunos de espanhol da Plataforma Freire e que sempre assistem a canais de língua espanhola; fazem leituras diversas, pesquisas e têm o hábito de ouvir músicas em espanhol. Todos participam dos cursos de atualização (40hs) que são oferecidos pela SEEC a cada dois anos.

Em relação às entrevistas com os gestores, quando perguntamos de que forma o governo federal apoia os Estados/municípios em relação ao ensino do espanhol, responderam que há o apoio quando o Estado ou município pleiteia recursos ao próprio Ministério da Educação (MEC) ou ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio de convênios.

Em relação à questão 2, sobre os centros de ensino de língua, responderam que no RN não há esses centros, tampouco em Mossoró.

Respondendo a questão de nº 3, afirmaram que atualmente existem no Estado 686 escolas estaduais de Ensino Fundamental e Médio e suas modalidades. Desse montante, 289 são de Ensino Médio (EM). Das 289 escolas de EM, aproximadamente 197 oferecem a disciplina de língua espanhola. Já em Mossoró, existem 61 escolas públicas estaduais, e dentre essas, 31 ofertam a língua espanhola na grade curricular. Em relação às normas necessárias à execução da lei nº 11.161, foi respondido que o CEE/RN imitiu parecer (nº 003/2006) aprovando a inserção da disciplina de espanhol no Ensino Médio. O município de Mossoró não tem nenhuma norma ou lei aprovada em relação ao espanhol, o que responde à questão de nº 4.

Em resposta a questão de nº 5, afirmaram não haver nenhuma outra lei elaborada no Estado para o ensino do espanhol, somente o parecer anterior. Segundo os gestores entrevistados, vários são os fatores que fazem com que a língua espanhola não seja ofertada nas escolas públicas, como a falta de profissionais formados na área, a falta de interesses dos alunos em estudar outra língua estrangeira (já que o inglês é de caráter obrigatório para os discentes), a própria instituição que resolve não ofertar a língua, dentre outros.

Em resposta a questão de nº 7, responderam que desde que a lei foi sancionada, a Subcoordenadora do Ensino Médio (SEEC/RN) procurou realizar capacitações, cursos de atualizações, instituiu normas e pareceres para regularizar o ensino do espanhol não só no 1º ano do EM (como estava previsto inicialmente), mas estender para 2º e 3º anos. Firmou parceria com a *Consejería de Educación* da Embaixada da Espanha para a oferta de cursos de atualização, anual com 40hs cada curso. Até agora, já foram oferecidos 2 cursos anuais, o que somado com o curso de 120hs que os professores tiveram de início, totaliza 200hs horas de formação em espanhol, no mínimo, para esses profissionais. Até o presente momento não se tem notícia de nenhum curso ou capacitação oferecido pelo município.

Em relação à questão de nº 8, responderam que o Estado oferta cursos de capacitação, formação e (por meio de convênios UAB, Plano de Ações Articuladas – PAR/MEC/FNDE, etc.) atualização, que apoia em eventos e programas, principalmente para os professores de escolas com Programas, como: Ensino Médio Noturno Diferenciado e Programa Ensino Médio Inovador.

Mossoró é uma cidade localizada no oeste potiguar. Sua população é de aproximadamente 259.815 habitantes, segundo o censo demográfico de 2010, sendo 85% desse montante distribuída na área urbana. No tocante à educação, em nível de ensino público, destacamos 61 escolas estaduais e 39 escolas municipais, com cerca de 30 mil alunos matriculados em ambas as esferas de ensino. E em nível particular temos 30 escolas com aproximadamente 15 mil alunos matriculados.

Atualmente, Mossoró tem 61 escolas públicas estaduais, e dentre essas, 31 (20 na modalidade Ensino Médio Regular, 10 na modalidade Ensino Médio Inovador e 01 Centro de Educação de Jovens

e Adultos CEJA) ofertam a língua espanhola na grade curricular. O Ensino Médio Inovador opera com a semestralidade, oferecendo 02 aulas semanais, durante 01 semestre do ano, enquanto que o Ensino Médio Regular oferece 01 aula semanal durante todo o ano letivo. A rede pública de ensino não dispõe de professores suficientes formados na área (nesse último concurso e primeiro a ofertar vagas para professor de língua espanhola só foram oferecidas 11 vagas); dispõe de um material didático, por vezes, pouco funcional, privilegiando aspectos gramaticais e leituras descontextualizadas; as políticas públicas esbarram nas burocracias e morosidades deixando a desejar o seu próprio cumprimento. Como o ensino da língua espanhola só está implementado no de ensino médio, e o responsável por essa etapa de ensino é o Estado (mais precisamente a SEEC/RN como órgão encarregado) o município não dispõe de nenhuma legislação que regulamente o ensino dessa língua estrangeira.

Por muito tempo, o que se alegou para justificar a não implantação efetiva da língua espanhola nas escolas públicas (principalmente mossoroenses) foi a falta de profissional formado nessa língua. Porém, segundo o Conselho de ensino, pesquisa e extensão (CONSEPE) da Universidade do Estado do RN (UERN – Campus Central), a habilitação em língua espanhola no curso de licenciatura em Letras foi criada em agosto de 1999, através da resolução de nº 22/99 – CONSEPE. Se considerarmos que o curso tem uma carga horária distribuída em 4 anos de formação, perceberemos que já em 2005 tínhamos profissionais aptos a lecionar essa língua estrangeira moderna.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de espanhol nas escolas públicas mossoroenses ainda está longe de ser o idealizado nos PCNs e nas pautas legais. Talvez, não muito diferente de outras disciplinas, implementadas na grade curricular já há muito tempo, a língua espanhola é abordada de forma mecanicista com sua gramática apurada e leituras descontextualizadas. Por ser uma disciplina tecnicamente recente nos currículos das escolas públicas não tem a devida atenção que necessita para uma aprendizagem também qualitativa e não só quantitativa.

Percebemos que os alunos se interessam pela disciplina, apesar do grande desestímulo que sentem frente ao ensino tradicional e mecânico que é utilizado como metodologia onde o único elemento da oralidade que é ensinado é o ensino de pronúncia. Com o aprendizado da língua espanhola, anseiam conquistar vagas no mercado de trabalho bem como a interação com outros povos e culturas. Ao professor, cabe a difícil tarefa de realizar um trabalho que não concerne à sua formação. Esporadicamente, os professores recebem cursos de formação (com 40hs) para complementar seus conhecimentos na língua. Sabemos, entretanto, que esse reduzido tempo de estudo não lhes daria, por exemplo, uma competência oral na língua, imprescindível para um bom aproveitamento de uma L2 por parte dos alunos. Já ao gestor caberia, talvez, a parte mais laboriosa, pleiteando junto aos órgãos responsáveis os recursos necessários para uma real efetivação dessa língua estrangeira moderna nos currículos do ensino secundário e quiçá, superando todas as expectativas, no currículo do ensino primário.

São grandes os anseios e as expectativas dos personagens envolvidos no processo de ensino aprendizagem da língua espanhola, como o professor, o alunado e os gestores. A lei 11.161 vem dar o respaldo necessário a sua efetiva (mas não plena) realização, porém, o rótulo da “obrigatoriedade” não pode resumir-se apenas à oferta da língua, mas sim estampar-se no compromisso de cada personagem envolvido nessa trama.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto-lei nº 11.161, de 05 de Agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm). Acesso: 18 de fev. de 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso: 20 de fev. de 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília, DF, 2000. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>. Acesso: 20 de set. de 2012.

CALLEGARI, M. **Motivação, ensino e aprendizagem do espanhol**: caminhos possíveis. Análise e intervenção num Centro de Estudos de Línguas de São Paulo. 230 f. 2008. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Linguagem e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2008.

GUIMARÃES, A. **História do ensino de espanhol no Brasil**. Revista Scientia Plena, Sergipe, vol. 7, num. 11, p. 6, Nov de 2011, disponível em <<http://www.scientiaplenu.org.br/ojs/index.php/sp/article/viewFile/173/423>>, [consultado em 06 de Novembro de 2012].

LASECA, A. M. C. **O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro**. Tradução por Elaine Elmar Alves Rodrigues. Brasília: Thesaurus, 2008, p.14 – 62.

PAIVA, R. S. C de. **O lugar do texto literário na formação de professores de espanhol da Uern**: programas de disciplinas e crenças dos professores. 230f. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Departamento de Letras, Mossoró, 2012.

SEDYCIAS, J. (org.) **O ensino de espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola Editorial. 2005, p. 38-44.

# A POLÍTICA NOS ESTUDOS CURRICULARES: DA CENTRALIDADE DO ESTADO À CIRCULARIDADE DAS POLÍTICAS

**MEYRE-ESTER BARBOSA DE OLIVEIRA**

Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação –PROPED/UERJ, Grupo de Pesquisa Currículo, formação e educação em direitos humanos – meyrester@yahoo.com.br

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho enfoca como questão central a noção da política nos estudos curriculares, na perspectiva de tentar compreender quais sentidos são(des)construídos sobre a política nesses estudos. Dessa forma, analisa algumas concepções de política, problematizando a forma como abordam a relação entre projeto e implementação, confrontando o modelo teórico estado cêntrico com o ciclo de políticas, na perspectiva de examinar a produtividade de ambos para as investigações sobre políticas curriculares. O texto está estruturado em três seções: a primeira denominada *A política nos estudos curriculares: a constituição de um campo* visa a apresentar sucintamente o desenvolvimento e caracterização das pesquisas sobre políticas curriculares, buscando compreender o surgimento do campo; a segunda seção – *O estado como centro: a racionalidade técnica da política* – envolve a reflexão sobre abordagens que operam numa matriz estado cêntrica, concebendo a política como produto do Estado, encarado como centro do poder do qual emanam as políticas cuja aplicação caberá às instituições e a sociedade em geral. E por fim, a seção *A circularidade das políticas: do Estado monolítico ao contexto da prática* busca uma aproximação com as discussões que operam como conceito de política numa matriz pós-estruturalista e visam a superar o binarismo proposta/implementação.

## A POLÍTICA NOS ESTUDOS CURRICULARES: A CONSTITUIÇÃO DE UM CAMPO

A pesquisa sobre políticas educacionais vem se configurando como um campo específico no Brasil, num processo contínuo de busca de consolidação. Apesar do enfoque político ainda ser pouco investigado, é notória a significativa ampliação, nos últimos anos, de estudos, publicações, grupos e linhas de pesquisa em programas de pós-graduação e eventos que têm como foco as políticas sociais e educacionais. Concomitante a este expressivo crescimento do interesse pelo tema passa a existir uma preocupação por parte dos pesquisadores da área em encontrar referenciais analíticos mais consistentes, bem como em ampliar o diálogo com a literatura internacional.

De acordo com Lopes e Macedo (2011a), no Brasil, o surgimento de um campo de estudos com questões específicas pode ser localizado principalmente a partir da década de 1990, ocasião em que se ampliam os estudos sobre o tema, o que se justifica pelo grande número de trabalhos que se voltavam para a compreensão do impacto da publicação dos parâmetros e diretrizes curriculares nacionais, considerados como parte dos efeitos dos processos de globalização.

De acordo com Ball e Mainardes (2011) os trabalhos realizados no país que têm como foco as políticas educacionais dividem-se em dois grupos distintos. O primeiro grupo compreende *estudos de natureza teórica* que se debruçam sobre questões mais amplas no processo de formulação das políticas, envolvendo discussões acerca das mudanças no papel do Estado; *abordagens histórica*, voltadas a análise dos contextos socioeconômicos e políticos; *redes de influência* no processo de produção das políticas, dentre outros. O segundo grupo abrange estudos que se voltam para a análise e avaliação dos programas e políticas educacionais. Apesar de reconhecerem a importância dessas pesquisas para o desenvolvimento do campo, os autores questionam quais seriam as contribuições advindas de estudos de cunho teórico para a análise de políticas específicas e, por conseguinte, como seriam incorporadas tais contribuições. A seguir serão apresentadas, com base nos estudos de Ball (2011), algumas considerações a respeito das pesquisas sobre políticas educacionais realizadas nos últimos anos.

### Pesquisas sobre política educacional: entre binarismos e polarizações

Ball (2011) ao analisar o desenvolvimento de investigações sobre política reconhece que esses tipos de pesquisa dispõem de várias posições, estilos e preocupações. Apresenta um esboço a partir do exame de pesquisas realizadas nos últimos quinze anos sobre políticas educacionais, no qual destaca alguns binarismos e polarizações, que serão abordadas a seguir, em relação aos seguintes pontos: *desenho e escopo, envolvimento total, uma ética de pesquisa e incluindo as pessoas nas políticas*.

No tocante ao *desenho e escopo* das pesquisas expõe alguns binarismos que no seu modo de ver as caracterizam. Inicialmente faz uma distinção entre pesquisas orientadas para políticas e pesquisas orientadas para a prática, apresentando este como o primeiro binário de sua análise. Tece uma crítica aos trabalhos de pesquisa em educação que não se referem aos aspectos políticos, ou seja, abordam os professores, as salas de aula, tratando-os como auto determinados, fora de seus contextos relacionais, negando assim as influências e constrangimentos das exigências legais. Encaram os professores e o trabalho pedagógico como constituídos apenas por questões de ordem pedagógica, como se não fossem afetados pela reestruturação do setor público.

O segundo binário, apresentado pelo autor se articula ao primeiro, referindo-se aos desenhos e focos de estudos de políticas. Aqui o autor problematiza as pesquisas que focalizam apenas uma política, deixando de lado as demais. Em sua opinião, tal procedimento aprofunda ainda mais o hiato entre política e prática. Adverte que estudos dessa natureza não raro conduzem a culpabilização das escolas e/ou professores por não conseguirem implementar adequadamente a política. Refuta este desenho de pesquisa com enfoque singular argumentando com base em Elmore que “quando focamos uma política analiticamente esquecemos, convenientemente, que outras políticas estão em circulação e que o estabelecimento de uma pode inibir, contradizer ou influenciar a possibilidade de fixação de outras” (*apud BALL, 2011, p.37*).

O terceiro binário acena para o embate entre a concepção de política como algo claro, abstrato e fixo, em contraposição à concepção de política como incompleta, incoerente e instável. De acordo com a análise do autor, a primeira concepção conduz à ideia de que as políticas se realizam de maneira idêntica em todos os lugares (crença na hegemonização das políticas), enquanto que a segunda, parte do princípio de queda das condições, história, recursos e compromissos locais distintos, o desenvolvimento da política vai divergir. Tal perspectiva abre espaço para o papel da micropo-

lítica da escola como fator decisivo para a realização diferencial de uma determinada política. Nesse caso o embate se dá entre os estudos que focalizam um único nível de análise (a escola, a classe, etc.) e os que tentam analisar a dinâmica das políticas nos diversos níveis educacionais. Articulando estes dois tipos de desenhos de pesquisa encontra-se a abordagem da trajetória política, que será abordada nas seções seguintes, a qual analisa “o desenvolvimento, a formação e a realização dessas políticas do contexto de influência até práticas e efeitos, passando pelo contexto de produção do texto político” (BALL, 2011,p.38).

Outro aspecto levantado pelo autor é a questão da temporalidade, pois conforme sua análise alguns estudos sobre as políticas educacionais e sobre as reformas políticas padecem do que denomina de “extravagante a-historicismo”. Considera também, a ausência de estudos longitudinais que possibilitem “capta(r) as formas pelas quais as políticas evoluem se modificam, e decaem ao longo do tempo e do espaço, assim como as suas incoerências” (*ibidem*). Para Ball, as investigações de períodos reduzidos não possibilitam perceber os sentidos das reformas, cujos efeitos podem ser pouco perceptíveis ao longo do tempo. Outra questão que se impõe, segundo o autor, diz respeito aos resultados e conclusões das pesquisas, pois não se sabe precisamente em quanto tempo se pode determinar as conclusões dos efeitos das políticas.

Além da ausência de historicidade, algumas pesquisas, de acordo com Ball, não localizam as políticas, atribuindo-lhe um sentido de localidade. Faltam-lhes um sentido de região, comunidade ou lugar, que conforme adverte não se trata apenas de uma descrição empírica, mas deterioração.

Com relação ao aspecto *envolvimento total*, o autor, apresenta a polaridade que em sua opinião marca as pesquisas nessa área, a separação da educação do campo mais amplo da mudança na política social, destacando três vertentes desse isolacionismo. A primeira é empírica e analítica, referindo-se a incapacidade desses trabalhos em situar a educação em projetos e ideologias mais gerais no âmbito da política social. A segunda, de cunho interpretativo, diz respeito à falta de conhecimento e o uso de conceitos que permita o necessário interrelacionamento teórico, o que tem ocasionado a predominância do empirismo descritivo nas referidas pesquisas. Por último, desta a terceira faceta do isolacionismo que para o autor advém da desconexão das pesquisas em política educacional do contexto geral da política social. Ao deixar de analisar o modo pelo qual a educação é incluída em um conjunto de políticas mais gerais, restringem as possibilidades de interpretação, excluindo os desafios enfrentados pelos atores sociais que vivem nas escolas de sua totalidade social.

Quando trata sobre *uma ética de pesquisa*, Ball explicita a preocupação como esforço intelectual e a posição do pesquisador quanto à teoria, criticando a prática de sujeição ideológica. Adverte que o uso da teoria tem sido em muitos casos, um processo de encaixar conceitos, carecendo de um distanciamento crítico e reflexivo.

Incluindo pessoas nas políticas é o binarismo final apresentado pelo autor, que o considera epistemologicamente diferente dos demais. Ao analisar este aspecto nos trabalhos desenvolvidos sobre o tema, de mostra a sua preocupação com a concepção de política que vem sendo assumida implicitamente nos textos analíticos, a ideia de que a política é um guia para ação, ou seja, é proposta pelo Estado para ser implementada pelas pessoas. Contrapondo-se a essa visão defende a ideia de que as políticas suscitam problemas para que os sujeitos as resolvam em seus contextos, respostas que ao seu modo de ver precisam ser criativas, balizadas por outras expectativas. É, pois, sobre esses dois modos de conceber a política que nos deteremos nas próximas seções.

## O ESTADO COMO CENTRO: A RACIONALIDADE TÉCNICA DA POLÍTICA

A compreensão de política como orientação técnica para a prática tem sido de acordo com Lopes e Macedo (2011a) muito presente nos estudos políticos de caráter administrativo que predominaram nas investigações sobre políticas educacionais até a década de 1970. Esclarecem que nesse contexto as pesquisas tinham por finalidade produzir conhecimento que possibilitasse melhorar a prática via intervenção administrativa.

Na década seguinte não houve grandes mudanças em relação aos estudos de análise política, que continuaram baseados numa perspectiva que separa projeto e prática. Os investigadores da área acabam constituindo uma comunidade epistêmica que atua na produção de diagnósticos e de soluções para questões específicas.

Essa perspectiva vincula-se “a compreensão das esferas não governamentais como reativas aos direcionamentos estabelecidos pelo poder central do Estado” (PAIVA *et al*, *apud* LOPES, 2006). Este modelo de interpretação concebe a política em seu sentido restrito, reduzindo-a as ações do Estado, considerado como instância definidora dos sentidos das práticas sociais, ao mesmo tempo em que, desconhece a sua presença nas decisões da vida social. O foco dos trabalhos é a compreensão do Estado como instância produtora (centralidade no campo oficial) de uma política a ser, posteriormente implementada. Nesses trabalhos ganham destaque as relações entre mercado e educação, concepção de Estado gramsciana, em detrimento do enfoque nas ações da sociedade civil na política ou as tensões entre sociedade civil e sociedade política.

Centrados nas discussões sobre o mercado, a ideologia, classe social e certa inevitabilidade de ações globais, os autores dessa abordagem tem em comum a compreensão de que as políticas só podem ser realizadas por três grandes grupos da estrutura social: o Estado, a economia e as várias instituições da sociedade civil. De acordo com essa perspectiva o Estado é concebido como um conjunto de instituições financiadas pelo setor público, no qual há negociações e conflitos entre as classes sociais, não se configurando, portanto, como um todo coerente e harmônico, a não ser pelo fato de buscar atender aos interesses do capital. (LOPES e MACCEDO, 2011a).

Nessa perspectiva, as teorizações acerca das políticas buscam uma compreensão estrutural das relações sociais, centradas em geral, numa concepção marxista, no intuito de analisar a complexidade dos fenômenos sociais. Nesse sentido, pretendem examinar as interrelações entre Estado, classe e capital articulando-os às políticas educacionais e práticas escolares (POWER, 2011).

Com base nessa abordagem existe uma estrutura econômica que determina as políticas, numa relação que em geral estabelece vínculos com o mercado. Isso porém não significa uma simples redução do Estado à economia, tampouco pode-se afirmar sua total autonomia, dada a existência de um conjunto de problemas que demandam do capital.

A teoria estado cêntrica tem como pressuposto básico a centralidade do Estado na sua relação com o capital e sua primazia em relação à definição das políticas educacionais. Com efeito, qualquer análise adequada de política deve envolver o reconhecimento do Estado, que desempenha papel central como referencial analítico, e de sua relação com o capital (POWER, 2011).

As pesquisas que adotam esse referencial analítico buscam relacionar o processo local com a agenda do Estado, não obstante que isso, por vezes, seja inconciliável. Todavia, relacionar os processos e práticas locais com o macrocontexto, requer, segundo a autora, mais do que um estudo comparativo

entre escolas. Desse modo, adverte que “a busca por conexões diretas e unidimensionais [entre Estado e capital] ignora a complexidade fundamental e a natureza contraditória do processo” (2011, p. 67).

Continuando sua análise do potencial da teoria centrada no Estado para a análise das reformas políticas no âmbito educacional, considera que apesar desta fornecer uma explicação mais sofisticada da relação entre economia e educação do que outras, apresenta dificuldade em relacionar a micro investigação com o contexto macro. Segundo Power, a teoria centrada no Estado “não oferece um referencial adequado para descrever os detalhes”, dada a sua arbitrariedade e inconsistência, situando-se fora do referencial empírico (2011, p. 71).

Dando prosseguimento à discussão a autora destaca certa tendência em se considerar os macroestudos superiores, sob a alegação de que por se debruçarem a análise de questões mais amplas teriam um caráter analítico, enquanto que os microestudos têm sido acusados de interpretações pluralistas meramente descritivas. A autora apoia-se em Saunders para questionar o fundamento dessa crítica, considerando-as espúrias e duvidosas. (POWER, 2011)

A prevalência nas políticas educacionais do modelo analítico em pauta, é ainda, muito identificado nas pesquisas em políticas de currículo no Brasil, permanecendo a ideia de política como produção do governo direcionada às escolas para a implementação. De acordo com Lopes (2006) grande parte dos estudos e pesquisas desenvolvidos, na primeira metade da década do presente século, sobre as políticas de currículo tem se voltado para reforçar a centralidade das ações do Estado e dos marcos econômicos globais, sem, contudo, considerar as formas locais de constituição e interpretação de tais políticas.

Ao manter como foco central das análises a crítica às ações do poder central e/ou dos limites e possibilidades da implementação das propostas oficiais, estes trabalhos nem sempre consideram as ações da sociedade civil na política ou as tensões entre ambas. Não obstante a esta limitação, Lopes (2006) ressalta as contribuições dessas pesquisas para o entendimento das políticas de currículo, pois ao tomarem a escola como campo empírico, visibilizam ações de resistência e reinterpretções para além das orientações do poder central. Nesse sentido, destaca a importância de ampliar as discussões teóricas nas pesquisas em políticas de currículo como intuito de superar o binarismo entre os modelos de análise, tanto os que compreendem a ação do Estado como verticalizada, relegando a escola a um papel de subordinação, quanto as que desvinculam as práticas dos processos sociopolíticos mais amplos. Todavia, a compreensão das relações que se estabelecem entre política e poder requer que se considere para além do Estado e dos marcos ideológicos definidos pela economia.

## A CIRCULARIDADE DAS POLÍTICAS: DO ESTADO MONOLÍTICO AO CONTEXTO DA PRÁTICA

Conforme abordado anteriormente, os estudos de Stephen Ball (2011) no campo da Sociologia da Educação, atualmente têm se voltado para a apropriação de teorias e métodos sociológicos que visam analisar os processos políticos e seus efeitos, o que tem sido designado como sociologia das políticas, sendo algumas de suas produções de grande interesse para o campo do currículo. Analisando as contribuições de Ball para o estudo das políticas curriculares Lopes e Macedo (2011b) destacam que num contexto em que se privilegiava a análise estrutural, quer fosse de base econômica ou de outra matriz interacionista ou fenomenológica, Ball contribuiu para enfatizar a necessidade de se investigar a micropolítica institucional e disciplinar. Ressaltam, ainda, que ao desenvolver pesqui-

sas sobre as comunidades disciplinares em contextos específicos, o autor visibilizou a considerável autonomia das escolas na definição, seleção e organização dos conteúdos, o que por sua vez, favorece o entendimento de que as mudanças curriculares não estão circunscritas ao controle do Estado.

Lopes e Macedo (2011b) também destacam como contribuições que consideram possibilidades instigantes para o campo do currículo: a incorporação das dimensões do hibridismo na análise das políticas, o aprofundamento das relações global-local e o desenvolvimento da abordagem do ciclo de políticas, que possibilita uma análise complexa e não linear das políticas de currículo.

Todavia, ressaltam que as produções teóricas do autor apresentam deslizamentos oscilando ora entre aportes estruturais da sociologia, nos quais focaliza as discussões de mercado, ideologia e classe social e em alguns momentos, mesmo sem abandonar a perspectiva crítica, incorpora aportes pós-estruturais. Não obstante, é a segunda matriz de discussão utilizada por Ball (1998, 2001) que assume maior relevância para o enfoque do presente trabalho, por considerar sua potência para a interpretação complexa e não linear das políticas de currículo.

Ao avaliarem o trabalho de Ball, Lopes e Macedo (2011a) consideram que a abordagem do ciclo de políticas é produtiva na análise das atuais políticas globais por superarem os enfoques que situam a globalização como promotora da homogeneidade cultural e dos enfoques que submetem a uma inevitabilidade. Apesar de reconhecerem que a iniciativa de tentar produzir consensos em torno de um currículo nacional tem seus vínculos como um projeto econômico global, advertem que tal projeto só consegue se institucionalizar a partir da negociação de demandas, não necessariamente sintonizadas com os interesses de mercado. Desta forma, compreendem que

nesse processo de institucionalização, são produzidos, então diferentes projetos com princípios comuns mesclados a sentidos os mais diversos. Pela acentuada circulação e recontextualização de múltiplos textos e discursos nos contextos de produção das políticas, são instituídas simultaneamente a homogeneidade e a heterogeneidade em constante tensão. (LOPES e MACEDO, 2011a, p. 254).

A partir dos anos de 1990, Ball começa a introduzir a categoria da recontextualização, que problematiza a tese de homogeneização das políticas.

Aproxima-se de Bernstein, incorporando a noção de recontextualização como algo intrínseco aos processos de circulação de textos, vislumbrando a ação de múltiplos contextos nesses processos, bem como identificando as relações entre processos de reprodução, reinterpretação, resistência e mudança, nos mais diferentes níveis de produção das políticas. Nessa ótica, as políticas são produzidas numa rede de relações que envolvem recontextualizações em contextos particulares, ou seja, a política se traduz localmente.

Recorrendo a Bernstein o autor afirma que sempre que há deslocamento de um contexto para o outro se abre espaço para a atuação da ideologia, nesse sentido, a recontextualização acontece tanto no campo oficial, que seria criado e dominado pelo Estado, quanto no pedagógico, que compreende os espaços institucionais, pesquisadores, revistas. A partir desse entendimento propõe que as políticas sejam compreendidas em seus nexos de influências e interdependências, numa combinação de lógicas globais e locais que resultam numa “interconexão, multiplexidade e hibridização” (AMIM *apud* BALL, 2001, p. 102).

Em outro trabalho Ball (1998) destaca que o processo político é muito mais complexo do que parece, resultando de um movimento dialético, no qual se pode conjugar de modo não tão preciso momentos de elaboração da legislação (a própria lei), as regulamentações e sua implementação. Ar-

gumenta que os textos políticos não estão fechados, tampouco seu sentido é fixo, considerando que a transmissão de significados de um âmbito político a outro depende de interpretações. Estes textos políticos compreendem um ciclo político constituído por contextos significativamente diferentes, no interior dos quais se encontra em jogo uma variedade de interesses. Assim, embora a Lei, em seu conjunto, vise a promover mudanças num contexto educativo, de modo a criar um ciclo qualitativamente diferente, os dispositivos da lei podem ser interpretados diversamente por cada uma das autoridades educativas locais, gestores escolares, escolas, departamentos, professores, o que pode resultar em efeitos muito diferentes.

O ciclo contínuo de políticas consiste numa “estrutura conceitual para o método das trajetórias das políticas”, modelo que busca superar o binarismo entre produção e implementação e o questionamento da centralidade do Estado nas políticas. Essa estrutura compreende cinco contextos: de influência, de produção do texto político, da prática, de resultados e de estratégia política, concebidos como um conjunto de arenas públicas e privadas de ação.

A compreensão de política como texto e discurso, constituída num ciclo que envolve múltiplos contextos possibilita a análise do papel do Estado em articulação com os processos micropolíticos que ocorrem nas demais esferas sociais. Com o texto possibilita a reinterpretação, a produção de novos significados, porém como discurso, produz efeitos que fornecem as regras para a interpretação do discurso.

Assim, pode-se compreender que a definição das políticas não se encerra na produção dos documentos oficiais, não sendo, portanto, um processo linear e hierárquico, mas ao contrário constitui-se em múltiplos contextos, pela articulação de diferentes sujeitos e em tempos concomitantes.

Nessa perspectiva, a política se configura de forma cíclica e no entrecruzamento de diferentes contextos, fazendo da sociedade um espaço de significação e produção de sentidos.

De acordo com Ball,

*A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de idéias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. (2001, p. 102)*

Uma política entra em cena coexistindo com outras já enunciadas, o que requer negociação, recomposição e deslocamentos. Nessa perspectiva Ball (1998) advoga que qualquer teoria de política educacional séria não pode se limitar à perspectiva do controle estatal. Nesse sentido, alguns de seus trabalhos têm priorizado focalizar os processos micropolíticos, na defesa da articulação das instâncias macro e micro nas pesquisas do campo curricular. Partindo do questionamento da centralidade do Estado no estabelecimento das políticas curriculares, compreende que é também nas instituições educacionais que as políticas de currículo se constituem, por meio de disputas e negociações de saberes e poderes que legitimam e hegemonomizam provisoriamente os sentidos. As políticas são recriadas em espaços de decisão e negociação que não se restringem às esferas do Estado, que nessa perspectiva não mantém um poder absoluto.

Ao se contrapor à perspectiva estado cêntrica, Ball, não nega a importância do papel do Estado na análise das políticas educacionais, mas reconhece a necessidade de incorporação nessas análises da interlocução com o discurso pedagógico, com as demandas institucionais e educacionais da sociedade.

A esse respeito, esclarece que “de modo geral, a análise política necessita ser acompanhada de cuidadosa pesquisa regional, local e organizacional se nos dispusermos a entender os graus de “aplicação” e de “espaço de manobra” envolvidos na tradução das políticas nas práticas (....)” (BALL, 2011, p. 30). Ainda em relação a esse aspecto, sugere aos pesquisadores “estarem atentos para um conjunto de políticas, relações políticas e níveis da política” (*op cit*), pois, ao mesmo tempo em que parece simplista suscitar uma relação direta entre o contexto social e político e o acadêmico, seria também ingênuo, desconectar as tendências teóricas e de pesquisa das propostas políticas.

Com efeito, se considerarmos o processo político como um ciclo, podemos ver que o texto – a lei, se transforma em instrumento de trabalho para as interpretações de políticos, professores, sindicatos e departamentos encarregados de traduzir essa legislação em práticas cotidianas. A partir dessa interpretação, defende que os processos de implementação de políticas devem ser analisados ao longo do tempo em suas relações com elementos variados. Tais processos da reforma não se restringem apenas à introdução de novas estruturas e incentivos, mas subjazem e impõem novas relações, culturas e valores.

Com base nesse entendimento defende que a análise da política requer uma clara distinção entre a: *A Política que se pretende implantar*: a variedade de ideologias subjacentes aos discursos oficiais, capazes de afetar a política, que fazem senão assinalar a complexidade dos discursos oficiais e a luta contínua pelo poder que refletem e contém; *A política atual*: os textos políticos que pretendem estabelecer as regras fundamentais para a política em uso. Estes elementos apontam uma forma de política que se pretende implantar, todavia, devido a todos os seus espaços, silêncios e contradições constituem a fonte a partir da qual os professores desenvolvem a verdadeira política em uso, ou seja, a que se aplica e a *Política em uso*: que compreende as práticas e discursos institucionais que surgem a partir das respostas dos profissionais, tanto frente à política que se pretende aplicar quanto a atual, dentro do seu âmbito de atuação, tendo em conta as peculiaridades do seu contexto, e as percepções das políticas que se pretende aplicar e das atuais políticas relativas a outros âmbitos.

Estas diferentes facetas da política podem proporcionar espaço para a manobra ao longo de todo o ciclo político, evidenciando que a investigação necessita examinar a natureza e a extensão da resistência, a adaptação, o subterfúgio e a conformação dentro das escolas e entre os departamentos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem desenvolvida no presente trabalho evidencia a importância de ampliar as discussões teóricas nas pesquisas em políticas de currículo com o intuito de superar o binarismo entre os modelos de análise, tanto os que compreendem a ação do Estado como verticalizada, relegando a escola a um papel de subordinação, quanto as que desvinculam as práticas dos processos sociopolíticos mais amplos.

A perspectiva estado cêntrica tende a interpretar diferentes textos e discursos circulantes sem nenhuma interlocução com o discurso pedagógico, com as demandas educacionais da sociedade mais ampla e as tradições curriculares das escolas e do meio educacional. Desse modo, o reconhecimento de que as políticas implicam processos de negociação e luta entre grupos distintos parecem ser identificadas somente no momento da implementação das políticas e não no processo de produção desse projeto no âmbito do Estado, o que corrobora com separação entre proposta e implementação. Nesse sentido, a análise macrocontextual acaba por abafar a possibilidade de agência do su-

jeito, apagando a resistência e por vezes desconsiderando as leituras heterogêneas desse processo. Com efeito, ao posicionar os sujeitos como limitados em suas ações por sentidos predeterminados na estrutura, coloca numa situação de maior poder o inimigo que se quer combater.

Contraopondo-se a esta perspectiva Stephen Ball introduz a noção de um ciclo político contínuo chamando a atenção para o trabalho de recontextualização das políticas que ocorrem nas escolas. Para o autor os implicados no contínuo processo de esclarecimento e produção das políticas e os que têm que aplicá-las não constituem dois conjuntos de pessoas totalmente remotas e desconectadas, mas se acham entrecruzadas com efetiva capacidade para afetar os trabalhos uns dos outros.

Tudo isso sugere que a política educativa será gerada e, posta em prática, simultaneamente dentro e ao entorno do sistema educativo, de forma que terá consequências intencionais e não intencionais, tanto para a educação quanto para o ambiente social que a rodeia. Como consequência disso as leis e os textos que as acompanham são por um lado expressão de um conjunto de intenções políticas, assim como um recurso político para a continuação dos debates nacionais, enquanto que por ou trolado, é um recurso micropolítico para que os professores, as autoridades locais e os pais interpretem, reinterpretem e apliquem a seus contextos sociais particulares.

## REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. J.; BOWE, R. El curriculum nacional y su “puesta en práctica”: El papel de lós departamentos de materiais o asignaturas. **Revista de Estudios Del Curriculum**, v. 1, n. 2, p. 105-131,1998.

BALL, Stephen. **Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p. 99-116, Jul/Dez. 2001.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (Org.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 33-52, jul./dez. 2006. Disponível em: [HTTP://www.curriculossemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.htm](http://www.curriculossemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.htm). Acesso em: dez. 2012.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011a.

\_\_\_\_\_. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011b.

POWER, Sally. O detalhe e o macrotexto: o uso da teoria centrada no Estado para explicar práticas e políticas educacionais. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

# A CRIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO COMO MEIO DE REDUZIR OS ALTOS ÍNDICES DE ANALFABETISMO NO ESTADO CEARÁ

## **GABRIELLE NASCIMENTO LOPES**

Mestranda do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE). Bolsista da FUNCAP. Graduada em Pedagogia. Universidade Estadual do Ceará – UECE – gaby\_3839@hotmail.com

## **ANTONIO OZIELTON DE BRITO SOUSA**

Mestrando do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE). Bolsista da CAPES. Especialista em Gestão Pública (UECE). Professor da Educação Básica. Universidade Estadual do Ceará – UECE – ozieltonsousa@hotmail.com

## **MARIA GILVANISE DE OLIVEIRA PONTES**

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE). Universidade Estadual do Ceará – UECE gilvanisepontes@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

Um dos grandes questionamentos presentes na educação brasileira é o de como enfrentar as dificuldades de aprendizado, em relação à leitura e à escrita dos alunos das escolas públicas. Neste sentido, o propósito deste texto é analisar a criação de políticas educacionais para garantir a efetivação no processo de alfabetização.

Atualmente, o novo processo de alfabetização necessita que o aluno entenda aquilo que está lendo e escrevendo, para que essa aprendizagem seja eficaz e garanta uma educação de qualidade nos anos posteriores. A partir dessa nova exigência sobre como se deve alfabetizar, surge, na década de 80, uns dos principais termos a ser utilizado pela educação, o letramento, que está intimamente ligado ao uso do que se aprende no meio social, ou seja, como o aluno irá utilizar as práticas de leitura e de escrita em seu cotidiano.

Como meio de integrar o processo de alfabetização e letramento, no ano de 2005 no estado do Ceará, foi criado o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), para diminuir os índices de analfabetismo no estado. O Programa PAIC tem como principal proposta o uso do alfabetizar letrando, com o intuito de que o aluno aprenda não só a ler e a escrever, mas a estar apto a reconhecer qualquer tipo de texto e fazer uso dele.

Fundamentado em uma didática dinâmica e que desperte o interesse do aluno pelo aprendizado, este programa utiliza, além do lúdico, a interação do aluno com os livros e os diferentes gêneros textuais.

Como método de estudo, decidiu-se analisar se este Programa facilita a alfabetização de crianças, discutindo seu funcionamento, seus propósitos e objetivos, com o olhar voltado para quem está na sala de aula, vivenciando o programa diariamente, desde que ele foi aplicado e se ele realmente trás subsídios aos professores para facilitar os processos de ensino e de aprendizagem.

## REFLEXÃO SOBRE A CONTEXTUALIZAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO BRASILEIRA

Inicialmente, é fundamental fazer uma menção sobre a concepção de alfabetização, que pode ser entendida, de uma forma abrangente, como o processo de ensino de leitura e de escrita, onde há aquisição do alfabeto e do código escrito. De acordo com Soares (2003), o processo de alfabetização se dá a partir da representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler),

assim o aluno aprende a codificar e decodificar o sistema do código escrito. Entretanto, a autora esclarece que, para a pessoa ser considerada alfabetizada não adianta apenas codificar e decodificar palavras. É necessário que o aluno compreenda o que está escrevendo e lendo, tendo consciência fonológica, vocabulário e fluência de leitura, seja ela oral ou silenciosa.

Segundo Freire (1990), a alfabetização é o desenvolvimento de uma consciência crítica e um dos instrumentos primordiais para a emancipação do homem, sendo um processo que se faz por meio de uma prática social, intencional e planejada. Nesse contexto, a formação da consciência popular deve estar ligada à vivência da democracia, incentivando a responsabilidade social do homem e a integração deste no desenvolvimento econômico da nação. A consciência crítica é aprendida à medida que os problemas da sociedade são compreendidos pelo homem e seja alvo de reflexão e ação por parte dele.

Entende-se na visão dos dois autores, opiniões diferentes sobre a conceitualização de alfabetização, porém os dois conceitos se complementam, pois o processo de alfabetização envolve não apenas as habilidades de aquisição do ato de ler e escrever, mas implica na capacidade de interpretar, compreender e produzir conhecimento, na medida em que promove a socialização do sujeito, possibilitando o acesso aos bens culturais e ao exercício consciente da cidadania.

Para fazer uma análise de como se deu o processo de alfabetização no Brasil, é necessário contextualizar o surgimento desses métodos de ensino. O primeiro método começou a ser utilizado por volta de 1875, sendo conhecido como o método de soletração. Sua origem foi na Grécia e se difundiu por todo o mundo. No Brasil, o método da soletração ou sintético baseava-se no uso de cartilhas de ABC, criadas por professores paulistas e fluminenses e distribuídas entre as regiões do País. O método sintético correspondia a decorar as letras do alfabeto e depois juntar as letras, formando combinações entre elas, as sílabas. A partir daí, começaria a junção das sílabas para a formação das palavras. Esse método tinha o caráter técnico e de memorização e não fazia nenhuma relação com os sons da fala, tornando-se totalmente desprovido de sentido.

De acordo com Frade (2007), as críticas ao método de sintético deram início a um novo método nos países da Europa. Conhecido como método fônico, este artifício ensina a partir dos sons das vogais, depois das consoantes, para então estabelecer relações mais complexas. “Cada letra (grafema) é aprendida como um fonema (som) que junto a outro fonema, pode formar sílabas e palavras.

Entre 1902 e 1910, juntamente, com a reforma positivista iniciou-se a criação do ensino público no estado de São Paulo, com o surgimento do método analítico em que os professores teriam maior autonomia didática, havendo distribuição de livros nas escolas públicas. Este novo método consiste no ensino da leitura a partir de palavras, frases e textos.

Conforme Frade (2007), o método analítico deve ser entendido como um procedimento que tem como objetivo levar os alunos à compreensão do ensino, tanto nos aspectos da leitura como da escrita. Para a autora é importante levar-se em consideração o processo da percepção infantil, sendo necessário que ela compreenda o todo para então entender as partes menores de um texto. Neste sentido, foram introduzidas no Brasil as historietas, que são pequenos textos, podendo ser em forma de contos ou poemas que chamem a atenção das crianças, fazendo com que elas descubram o universo da leitura, compreendendo a escrita. A utilização de historietas consiste na compreensão global do texto, primeiro fazendo sua leitura e compreensão, para então analisar as sentenças, orações, palavras e sílabas.

Durante o período de 1930 a 1970, começou a haver uma mistura entre os métodos analíticos e sintéticos, buscando-se uma maneira harmônica de ensino. Desse modo, passou a ser usado o método misto ou eclético, que mesclava tendências analíticas e sintéticas.

É interessante observar que a busca por novos métodos foram surgindo a partir de críticas e reformulações a métodos anteriores. Entende-se que a alfabetização é um processo complexo que deve ser estudado e analisado para então serem criados os instrumentos a serem utilizados, dependendo do nível da criança e sua realidade. Vale salientar, que os problemas da má alfabetização no Brasil, são decorrentes tanto da utilização de métodos inadequados como da atuação de políticas públicas, sistema escolar, gestores, professores, alunos e, principalmente, das condições sociais.

A partir da década de 1980, com todo movimento político em ascensão, houve uma nova busca para tentar modificar o quadro da educação brasileira que mostrava altos índices de analfabetismo. Assim, o pensamento construtivista passou a influenciar no processo de alfabetização. Inspirados em pesquisadoras como Ferreiro e Teberosky (1985) os novos procedimentos de alfabetização não deveriam apresentar caráter técnico e mecânico, mas sim, buscar alternativas ligadas ao estágio de desenvolvimento infantil.

Atualmente, existe um questionamento sobre a visão do construtivismo como um método de alfabetização. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1985) o construtivismo não deve ser visto como um método e sim como uma teoria sobre o conhecimento que pode auxiliar na ação pedagógica. Essa teoria ajuda a esclarecer o desenvolvimento da criança e sua aprendizagem, para dar subsídios às metodologias utilizadas, dentro das especificidades dos alunos.

*Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta não como um método novo, mas como uma revolução “conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas (MORTATTI, 2006, p. 10).*

Conforme Ferreiro e Teberosky (1985), o modelo tradicional de ensino, possui propostas mecânicas e voltadas para a aquisição de técnicas de codificação e decodificação de palavras, tirando da leitura seu significado social. As pesquisadoras mostram que essas práticas pedagógicas estão fundamentadas em concepções psicológicas associacionistas, isto é, o meio seleciona o que é socialmente aceito. As autoras defendem a proposta construtivista, pois acreditam que a criança pode construir seu conhecimento a partir da interação com o meio. Desse modo, compreende-se que a criança é um ser ativo, capaz de aprender através da interação, buscando e construindo seu conhecimento, com base no que o meio oferece, e que os erros decorrentes do processo de aprendizagem são fundamentais para a construção de conhecimentos posteriores.

Portanto, foi a partir desses pressupostos piagetianos que Ferreiro e Teberosky (1985), compreendem que a escrita é como objeto de conhecimento, em que o sujeito da aprendizagem é cognoscente, pois os estímulos são transformados pelos sistemas de assimilação, onde o sujeito interpreta o estímulo e como consequência disso, transforma sua conduta, chegando ao conhecimento. É importante destacar, que essa teoria influencia ativamente no processo de alfabetização nos dias atuais.

## A CRIAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA GARANTIR A ALFABETIZAÇÃO

Devido aos altos índices de analfabetismo no Brasil, foram necessárias a criação de políticas públicas educacionais para tentar reduzir a grande taxa de evasão escolar e de analfabetismo. No Ceará, no ano de 2005, foi convocada uma assembléia para tentar criar soluções para o melhoramento do alfabetismo no estado. Como resultado, esse comitê resolveu elaborar um programa de alfabetização que abrangesse todas as regiões do estado. Desse modo foi criado o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), que tem como principal objetivo alfabetizar as crianças até o 2º ano do Ensino Fundamental, passando a dar assistência ao 1º e 2º anos do Ensino Fundamental de todos os municípios do estado do Ceará.

Segundo MARQUES, RIBEIRO, CIASCA (2008) o Programa foi idealizado com o intuito de apoiar os municípios do estado do Ceará no sentido de elevar-se a qualidade do ensino ministrado nas séries iniciais do ensino fundamental. Vale destacar, que esse Programa tem como meta promover a autonomia e a competência técnica dos municípios nas áreas de avaliação, acompanhamento pedagógico, educação infantil, literatura infantil e gestão municipal, pois somente com autonomia e competência técnica os municípios conseguirão oferecer um ensino de qualidade nas séries iniciais do ensino fundamental. Ao todo 60 municípios se comprometeram com o Programa, em que seriam priorizados cinco eixos de desenvolvimento.

De acordo com a SEDUC (2010), os cinco eixos propostos aos municípios têm objetivos e metas a serem atingidas, cada eixo com sua especificidade: Eixo de Alfabetização, Eixo de Avaliação Externa, Eixo de Literatura Infantil e Formação de Leitores, Eixo de Gestão Municipal, Eixo de Educação Infantil.

Cada eixo tem como objetivo fortalecer os municípios no que diz respeito às implementações pedagógicas no intuito de oferecer técnicas e formação aos professores alfabetizadores, para garantir um ensino de qualidade. O sistema avaliativo proporciona aos municípios a verificação das falhas do processo, possibilitando assim, um meio de corrigir os erros e acrescentar o que falta, de acordo com a realidade local. Além disso, os eixos também pretendem garantir o acesso de todas as crianças à escola, evitando a evasão escolar e aumentando o índice de alfabetização dos alunos.

A proposta do PAIC propõe também a inserção do aluno em uma cultura letrada e, a partir daí, entra o letramento no Programa. Segundo Soares (2003), letramento relaciona-se ao uso e a prática da escrita na sociedade e de como o aluno irá utilizar sua aquisição da leitura e da escrita em seu cotidiano.

[...] a finalidade do letramento na escola é possibilitar aos alunos práticas de leitura e de escrita com sentido e significado. O letramento ou inserção na cultura escrita não acontece de modo espontâneo. Exige mediação pedagógica [...]. Letrar é usar a leitura e a escrita como prática social no cotidiano da sala de aula: a prática de leituras significativas dos livros de literatura infantil, jornais, revistas (ANDRADE, 2009, p. 21).

O letramento antes de tudo deve ser compreendido como algo que deve fazer parte da vida do aluno na sociedade, devendo ele utilizar de suas habilidades de leitura e de escrita em sua vida social. É comum encontrar pessoas que não se utilizam do mundo da leitura em seu cotidiano, que não fazem uma única leitura em seu dia-dia. Por isso, o aluno deve estar envolvido no universo da leitura para que se torne prazeroso o exercício de ler e escrever. Desse modo, é fundamental que os processos de alfabetização e letramento ocorram conjuntamente, pois os dois processos se complementam e facilitam o desenvolvimento e o aprendizado das crianças.

De acordo com Andrade (2007), o objetivo do PAIC de formar leitores e promover o gosto pela leitura está pautado no pressuposto de que a alfabetização e o letramento devem ser promovidos de forma integrada e indissociável. Para o Programa, a aprendizagem da leitura representa a aquisição de uma nova linguagem, que permite o acesso a conhecimentos e informações, ampliação de horizontes, desenvolvimento de capacidade crítica e exercício da cidadania.

Como meio de instrumento avaliativo o estado do Ceará desenvolveu é o SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica). Esse sistema avaliativo aponta competências de alunos do Ensino Fundamental e Médio, em língua portuguesa e matemática. A partir de 2008, com a criação do PAIC, o SPAECE passou a fazer parte do 2º ano do Ensino Fundamental, com uma pequena modificação no nome, o SPAECE-alfa, que passou a ser a principal fonte de verificação da alfabetização de crianças no Estado do Ceará. Esse sistema avaliativo tem como objetivos analisar a apropriação do sistema de escrita e leitura, além de fornecer subsídios para monitoramento do sistema educativo, principalmente sobre averiguação do PAIC, possibilitando aos gestores e educadores ter consciência da situação da educação da rede pública de ensino.

*Vale destacar que nenhuma proposta de avaliação, atualmente realizada no Brasil, chega ao nível de detalhamento, rapidez na divulgação de resultados e envolvimento e cooperação dos atores, tal qual o PAIC proporciona. Esse é o grande diferencial do programa e sem dúvida, é o que tem feito surgir um ambiente de compromisso e responsabilidade já sentido nos diversos momentos em que o eixo de avaliação esteve junto dos municípios cearenses (MARQUES; RIBEIRO; CIASCA, 2008, p. 446).*

Consequentemente, o sistema avaliativo surgiu principalmente para auxiliar e dar maior autonomia aos municípios, tendo em vista o fortalecimento técnico-pedagógico do sistema e o melhoramento dos resultados em nível estadual. A fim de diagnosticar a aprendizagem em relação à leitura e à escrita dos alunos das séries iniciais e garantir maior clareza e agilidade na entrega dos resultados, criando metas e soluções para a elevação no índice de alfabetização.

## A PRÁTICA DO PAIC NA SALA DE AULA.

Para investigar o Programa PAIC e sua execução resolveu-se escolher uma escola do município de Morada Nova, localizada no Vale do Jaguaribe, Ceará. Trata-se da Escola de Educação Básica Capitão José Raimundo Evangelista, localizada no bairro Girilândia. Nela funcionam duas salas do 1º ano, contendo no total 48 alunos e duas salas do 2º ano com o total de 50 alunos. Cada uma das salas tem uma professora, sendo ambas formadas no curso de Pedagogia.

Como meio de pesquisa, utilizaram-se instrumentos de observação nas turmas, no período de um mês, entrevistas semi-estruturadas com as professoras, além da análise dos resultados divulgados pelo Spaece-alfa no ano de 2008 e 2010, realizando um comparativo desses resultados.

A partir das entrevistas foi possível considerar que, para algumas docentes o programa faz a diferença, tornando a alfabetização um processo muito mais rápido, enquanto outras consideram que ainda existem empecilhos para se chegar a um processo de alfabetização que seja realmente eficaz e que não se pode ter um método pronto de ensino.

De acordo com as professoras, o material do programa é repetitivo, embora se tenham atividades que são atrativas às crianças. Um ponto que chama a atenção do programa é a rotina que é estruturada e seguida diariamente, não podendo o professor ficar sem seguir aquilo que é determinado. Diante disso, é possível perceber que a autonomia do professor é bastante limitada.

Um importante fator na opinião das professoras é a possibilidade de formação continuada. O programa oferece às professoras cursos de capacitação com propostas de reflexões textuais e aquisição de novas propostas didáticas. Além disso, as professoras também exaltam a proposta do letramento do programa que oferece um acervo de livros que podem ser trabalhados para o desenvolvimento de leitura infantil.

Ao serem indagadas sobre a eficiência do programa, algumas afirmaram que antes do PAIC a alfabetização não tinha uma orientação, o professor ensinava como podia e como queria, utilizando apenas o livro didático. A chegada do programa veio transformar a alfabetização, pois oferece um ambiente e materiais comuns a todos os professores, contribuindo ativamente à nossa prática pedagógica. O Programa traz um roteiro didático, que permite que a criança socialize e compreenda o texto mesmo que não saiba ler. Permite também que ela identifique palavras e escreva seus textos de acordo com seu nível de escrita, tudo através dessas práticas de leitura, escrita e oralidade, que se vão tornando cada vez mais parte do seu dia-dia.

Sobre as opiniões por possíveis mudanças do programa, a maioria disse que mudaria o material utilizado, pois há seis anos a proposta segue as mesmas atividades e materiais. Desse modo, uma reformulação dos materiais seria a grande modificação feita por elas.

Entende-se pela posição das professoras que o programa veio trazer uma notoriedade às turmas de séries iniciais que estavam um pouco esquecidas. Tal proposta do programa permite que elas planejem e executem uma aula muito mais atrativa aos alunos. No entanto, é notório que a autonomia em relação ao tempo das atividades e a escolha dos materiais tornam-se limitadas.

Para verificar os impactos do programa no município, far-se-á análise dos resultados do SPAE-CE-alfa 2008 e 2010. De acordo com a Secretária de Educação de Morada Nova, os impactos do PAIC na educação do município têm se mostrado surpreendentes, principalmente nos últimos dois anos. Os resultados mostram que, no ano de início do programa (2008), a proficiência média do município era de 115,7, dos quais 23,7% desses alunos considerados não alfabetizados, enquanto que 53% estavam em nível de alfabetização incompleta e suficiente, e finalmente 22,3% com nível de alfabetização desejável.

O grande salto dos resultados se deu no ano de 2010, com o aumento de proficiência para 138,09, em que o nível de alfabetização aumentou para 37,8% e o nível de não alfabetizados caiu para 11,90%. O resultado elevou-se ainda mais no ano de 2011, com proficiência de 159,33, com 56,20% dos alunos em nível de alfabetização desejável e queda para 3,8% dos alunos não alfabetizados.

Com esse avanço na educação, o município de Morada Nova, referente à alfabetização dos alunos de 1º e 2º ano do ensino fundamental ganhou ainda mais autonomia, uma das metas do Programa de alfabetização na Idade Certa (PAIC). Não necessitando mais de formadores pedagógicos do estado, passou a contar apenas com formadores do município para orientar os profissionais de alfabetização nos encontros mensais para a elaboração dos planos de aula.

Isso mostra que o Programa gerou um impacto positivo no município, possibilitando elevação dos índices de alfabetização e maior autonomia e incentivo às escolas e professores. Isso permitiu um melhor aprendizado aos alunos para que eles introduzissem ao Ensino Fundamental II com maior conhecimento em relação à leitura e à escrita. Entretanto, o processo de alfabetização é contínuo e sempre deve ser valorizado, devendo-se oferecer aos alunos novas oportunidades de aprendizado em todas suas etapas. Desse modo, este processo deve ser realizado, também, nas turmas posteriores ao 2º ano para que se consolide uma educação de qualidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é o meio de libertação do homem não apenas no que diz respeito ao crescimento individual, mas principalmente no desenvolvimento da sociedade. Dessa forma é dever do Estado oferecer as condições necessárias para que os indivíduos se desenvolvam para que assim futuramente, estes venham a responder à sociedade de forma recíproca. Nesse sentido, diante da pesquisa realizada, percebe-se que o processo de alfabetização vem trilhando um caminho de construção, derrubando obstáculos e encontrando meios que facilitem o aprendizado.

O Ceará, de forma autônoma, criou o projeto PAIC, para diminuir os altos índices de analfabetismo e alfabetização incompleta, e detectar as possíveis falhas da alfabetização do estado, possibilitando aos municípios uma nova forma de instruir as salas de alfabetização. Embora seja criticado por ter um caráter quantitativo, chega a ser caracterizado como repetitivo e técnico. Não se pode negar que, em pouco tempo, o PAIC conseguiu elevar os índices de alfabetização em todos os municípios cearenses.

Na realidade, a metodologia do Programa se diferencia do que anteriormente era utilizado pelas escolas. É notável que a chegada do PAIC trouxe maior interesse aos professores e uma atenção dos municípios em relação às series iniciais, proporcionando maior acompanhamento pela Secretaria de Educação. Contudo, é necessário levar em consideração o fator qualitativo do processo de alfabetização e não se basear apenas por números. Dessa forma, deve haver uma fiscalização do que está sendo feito na sala de aula e detectar os problemas que se tornam empecilho para uma alfabetização eficaz.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- ANDRADE, Amália. **Caderno de atividades**. Fortaleza: Seduc, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Proposta didática para alfabetizar letrando**. 3. ed. rev. amp. Fortaleza: Seduc, 2007.
- BRASIL. Ministério da educação. **Resultados Spaece 2010**. Brasília; 2010.
- CEARÁ. Secretaria da Educação. **Boletim do sistema de avaliação Spaece 2009**. Fortaleza: Seduc; UFJF – Caed, 2009. Disponível em: <<http://www.spaece.caedufff.net/spaece-inst/programa.faces>> Acesso em 10/06/2012.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Tradução de D. M. Lichtenstein, L. Di Marco, M. Corso. In: **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas [s.n]
- FRADE, Isabel. **Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais**. 2007. Disponível em: <<http://www.cereja.org.br/site/artigos.asp>> Acesso em 17/06/2012.
- FREIRE, Paulo. **Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- MARQUES, Cláudio; RIBEIRO, Ana Paula; CIASCA, Maria I. **PAIC: o pioneirismo da avaliação municipal com autonomia**. v. 19, n. 41. set.dez 2008.
- MORTATTI, Maria. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: UNESP; Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000.
- PIAGET, Jean. Tradução de Álvaro Cabral A **Equilíbrio das Estruturas Cognitivas: Problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. Tradução de Octavio M. Cajado. **A Psicologia da Criança**. São Paulo: Difel, 1968.

SOARES, Magda; MACIEL, Francisca. **Alfabetização**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

# A ATUAÇÃO DO CONSELHO DE ACOMPANHAMENTO E CONTROLE SOCIAL DO FUNDEB NA FISCALIZAÇÃO DA POLÍTICA DO TRANSPORTE ESCOLAR NO ESTADO DO PIAUÍ (2008 – 2011)

**ANA PAULA MONTEIRO DE MOURA**  
Universidade Federal do Piauí – [anapaulamonteirimoura@hotmail.com](mailto:anapaulamonteirimoura@hotmail.com)

## INTRODUÇÃO

A educação é dever do Estado, da família e da sociedade, conforme evidenciado no artigo 205 da Constituição Federal de 1988. Coerente com o dispositivo legal, o governo federal, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), pretende “garantir o direito constitucional à educação a todas as crianças em idade escolar” mediante uma série de políticas educacionais (BRASIL, 2008, p. 17).

Entendendo que o direito à educação depende da garantia de vagas nas escolas e da oferta de condições para que os alunos cheguem a elas, o governo federal tem desenvolvido uma série de políticas voltadas ao financiamento do transporte escolar, a exemplo do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), instituído pela Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004.

O PNATE tem por objetivo garantir o acesso à escola para os educandos da educação básica que utilizem transporte escolar e residam na zona rural. O financiamento do PNATE é realizado pelo FNDE, por meio de assistência financeira automática, em caráter suplementar, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, cabendo ao Conselho de Acompanhamento e Controle Social (CACS) do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) fiscalizar os recursos advindos para o programa. Nesse sentido, cabe investigar como ocorre a atuação do Conselho frente à fiscalização da política do transporte escolar em Teresina – PI?

O objetivo deste trabalho consiste em analisar o papel desempenhado pelo Conselho de Acompanhamento e Controle Social (CACS) do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) do Estado do Piauí na fiscalização da política do transporte escolar. Isso porque, segundo Dourado (2005) a política de transporte escolar é uma das iniciativas que tem contribuído para propiciar condições de acesso às unidades escolares, sobretudo, dos alunos residentes na zona rural.

A metodologia desta pesquisa ancora-se na abordagem quantiquantitativa, uma vez que envolveu a observação das reuniões do CACS; a interação com os conselheiros e Secretário Executivo do Conselho; a aplicação de roteiros de entrevistas semiestruturadas junto à Coordenação do transporte escolar da SEDUC; a análise das atas e relatórios formulados pelo referido Conselho e a sistematização dos dados financeiros referentes ao PNATE.

A investigação teve como fontes as informações disponíveis no *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); a legislação sobre transporte escolar no Brasil (leis, portarias,

resoluções); as atas e relatórios do Conselho do FUNDEB; os pareceres do Tribunal de Contas do Estado (TCE) do Estado do Piauí e as produções bibliográficas produzidas sobre a temática (teses, dissertações, monografias, artigos).

No que se refere ao transporte escolar, o CACS fiscaliza os recursos descentralizados pelo FNDE para o PNATE e os recursos do FUNDEB investidos na política local de transporte escolar. Portanto, a fiscalização a ser executada pelo Conselho pretende garantir que os recursos sejam devidamente aplicados a fim de serem ofertadas políticas de transporte escolar em quantidade e qualidade adequada aos estudantes que delas necessitam.

## O CONSELHO DE ACOMPANHAMENTO E CONTROLE SOCIAL DO FUNDEB

A análise do CACS-FUNDEB requer o entendimento sobre o formato do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, visto que o referido Conselho, mesmo que com atribuições de fiscalização do PNATE, foi criado no âmbito da política de fundos para o financiamento da educação.

O FUNDEB é caracterizado como um Fundo de natureza contábil de âmbito estadual composto por 20% dos seguintes impostos e transferências: Fundo de Participação dos Estados (FPE); Fundo de Participação dos Municípios (FPM); Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS); Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPI-Exp); Desonerações das Exportações: Lei Kandir (LC 87/96); Imposto sobre Transmissão *Causa Mortis* (ITCM); Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA) e Quota Parte de 50% do Imposto Territorial Rural devida aos Municípios (ITR).

Os Conselhos de Acompanhamento e Controle Social (CACS) do FUNDEB, previstos na Emenda Constitucional n.º 53, de 06 de dezembro de 2006 e regulamentados pela Lei 11.494, de 20 de Julho de 2007, têm por competência primordial realizar o acompanhamento e controle social referente à distribuição, transferência e aplicação dos recursos do Fundo no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2007).

Quanto à distribuição dos recursos do FUNDEB, a mesma tem como referência as matrículas na Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio, em suas diferentes modalidades, dos municípios, estados e Distrito Federal, conforme dados do Censo Escolar do ano anterior (PIAUI, 2009), com base em valores por aluno/ano definidos pelo governo federal. A União participa do Fundo, mediante complementação, apenas para aqueles estados cujo valor aluno for inferior ao mínimo definido nacionalmente.

Os CACS foram criados através de legislação específica, editada no pertinente âmbito governamental e observados diferentes critérios de composição. Em âmbito federal, este é formado por, no mínimo, 14 (quatorze) membros, em âmbito estadual, por, no mínimo 12 (doze) e, em âmbito municipal e distrital, por, no mínimo, 9 (nove) membros.

Em âmbito estadual, foco deste trabalho, a representação do CACS é da seguinte forma distribuída:

- a) 3 (três) representantes do Poder Executivo estadual, dos quais pelo menos 1 (um) do órgão estadual responsável pela educação básica;
- b) 2 (dois) representantes dos Poderes Executivos Municipais;

- c) 1 (um) representante do Conselho Estadual de Educação;
- d) 1 (um) representante da seccional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME;
- e) 1 (um) representante da seccional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE;
- f) 2 (dois) representantes dos pais de alunos da educação básica pública;
- g) 2 (dois) representantes dos estudantes da educação básica pública, sendo que um dos representantes deve ser indicado pela entidade estadual de estudantes secundaristas (BRASIL, 2007, p. 11).

Essa distribuição mostra que o Conselho deve ser formado por diferentes representações, onde todos têm um objetivo comum, isto é, realizar o acompanhamento e controle social referente à distribuição, transferência e aplicação dos recursos do FUNDEB, na busca por uma Educação de qualidade.

A atuação dos membros do CACS não é remunerada, embora considerada atividade de relevante interesse social. A Lei nº 11.494/07, também assegura aos membros do CACS isenção da obrigatoriedade de testemunhar sobre informações recebidas ou prestadas no curso de seus mandatos. Todas estas indicações visam garantir que os conselhos atuem com autonomia, sem vinculação ou subordinação institucional ao Poder Executivo local.

## O CACS DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PIAUÍ

Instituído pela Lei Estadual nº 5.708, de 18 de dezembro de 2007, o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (CACS-FUNDEB) do Estado do Piauí, tem como finalidade, de acordo com seu Regimento Interno, no artigo 1º, acompanhar a repartição, transferência e aplicação dos recursos financeiros do FUNDEB do Estado do Piauí. Esta Lei define ainda as competências, a composição, a forma de indicação ou eleição dos representantes, a existência e papel dos suplentes, o tempo de mandato, entre outros elementos importantes de organização do Conselho.

A Lei nº 5.708/07 explicita que, realizada a nomeação dos membros, o Conselho deverá atuar com autonomia, sem vinculação ou subordinação institucional ao Poder Executivo Estadual. O Conselho será renovado periodicamente, ao final de cada mandato dos membros, que será de dois anos, podendo ser prorrogado por igual período, sendo permitida uma única recondução para mandato subsequente.

O Conselho do FUNDEB do Piauí conta com 24 (vinte e quatro) conselheiros, dentre eles, 12 (doze) titulares e 12 (doze) suplentes. Seguindo as normas de funcionamento definidas no Regimento Interno, no início do ano é discutido e elaborado um calendário de reuniões ordinárias. São duas reuniões mensais, que acontecem quinzenalmente, na sala de reunião do Conselho, que têm como quorum mínimo cinco membros. Na primeira reunião do mês, por exemplo, são analisados os processos e na segunda é feita a leitura da minuta do parecer que, se aprovado, é assinado pelos conselheiros. Isso evidencia certa organização frente ao Conselho.

Ainda no que se refere à organização do CACS no Estado, o mesmo designa membros do Conselho para realizar o acompanhamento de alguns processos quando estes são colocados em votação no Tribunal de Contas do Estado (TCE), isto porque o próprio Conselho tem apresentado ressalvas sistemáticas às prestações de contas dos recursos do FUNDEB, sem que nenhuma providência seja tomada pelos órgãos competentes. Cabe verificar agora as condições em que atua o CACS do Piauí.

## As condições físicas, materiais, humanas e financeiras do CACS-FUNDEB no Estado do Piauí

O Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação do Estado do Piauí encontra-se sediado na Secretaria de Educação e Cultura – SEDUC do Estado do Piauí, com endereço na Avenida Pedro Freitas, s/n, Bloco C, Centro Administrativo, Bairro São Pedro, localizado no 2º (segundo) andar da referida Secretaria. Na mesma sala funciona o Conselho de Alimentação Escolar (CAE).

O CACS dispõe de alguns equipamentos: 2 (dois) computadores, 1 (um) armário, 1 (um) telefone, 2 (duas) impressoras, 1 (um) data show, 1 (um) notebook, 1 (um) MP4, 1 (um) cafeteira, 1 (uma) mesa de reunião, 2 (duas) escrivaninhas e 15 (quinze) cadeiras. Quando há necessidade de algum material de consumo, ele é solicitado à SEDUC por meio de um bloco de requisição, que deve ser assinado pelo Presidente ou pelo Secretário Executivo, para depois ser enviado ao Setor de Superintendência de Material, localizado também na SEDUC.

Em 2011, o Conselho contava com 12 (doze) representações de entidades ou órgãos, sendo que a cada titular corresponde um suplente. Os representantes foram nomeados pelo Decreto nº 14.223/10, do Governador do Estado do Piauí, publicado em 07 de Junho de 2010, ou pela Portaria nº 131/11, do Secretário da Educação e Cultura do Piauí, publicada em 30 de junho de 2011. A Portaria teve o papel de realizar a substituição de alguns representantes do Conselho, portanto pretendeu modificar as disposições do Decreto.

De acordo com Soares (2007), as leis no Brasil são hierarquizadas da seguinte forma: Constituição; Emenda a Constituição; Lei Complementar; Lei Ordinária; Lei Delegada; Decreto Legislativo; Resolução; Decreto; Instrução Normativa; Instrução Administrativa; Ato Normativo; Ato Administrativo; Portaria e Aviso. Isso significa dizer que a designação dos conselheiros eleitos mediante Portaria é inconstitucional, uma vez que, na hierarquização das leis no país, uma Portaria não pode modificar um Decreto, o que não foi observado pelo gestor.

Durante as observações das reuniões e conversas informais com alguns conselheiros, evidenciou-se que, embora a atuação do Conselho não seja remunerada, a referida gestão conseguiu que fossem disponibilizados, pela Secretaria de Educação (SEDUC), vales transportes aos conselheiros a fim de que estes comparecessem às reuniões, lanche para estes dias, além da concessão de transporte e alimentação durante realização de viagens para a fiscalização dos recursos. A liberação desses recursos facilita a atuação mais efetiva do Conselho na realização de suas funções.

No que se refere à participação dos conselheiros e suas respectivas representações, além do conteúdo referente ao PNATE discutido durante as reuniões registradas em atas e nos relatórios foi possível coletar informações relevantes que vão desde a assiduidade de algumas representações a ausências periódicas de outras.

A análise das atas referente ao exercício de 2010, por exemplo, revelou a necessidade da aprovação do parecer conclusivo do PNATE, além da detecção de problemas como, por exemplo, o recebimento de notas fiscais sem o carimbo do programa e o transporte inadequado de alunos.

Ao analisar as atas produzidas pelo Conselho de 2008 a 2010 evidenciou uma baixa participação, expressa no fato de que seis dos quatorze representantes de entidades/órgãos sequer participaram de 50% das reuniões, denunciando que, embora algumas entidades sejam presentes, procurando exercer seu compromisso com a sociedade, mediante a realização do controle social

dos recursos, aquelas entidades/órgãos que não cumprem seu papel acabam por fragilizar a efetiva atuação dos outros conselheiros, seja pela falta de quorum nas reuniões, seja pela ausência de informações importantes sobre os recursos, como ocorre no caso da SEFAZ, pois a falta do representante dessa secretaria nas reuniões dificulta o entendimento dos outros conselheiros quando estes necessitam de maiores esclarecimentos sobre valores repassados para a conta do FUNDEB. No caso da representação do CEE, seria fundamental sua presença nas reuniões, visto ser um órgão que detém informações importantes sobre a gestão do sistema estadual.

Quanto aos conselheiros que se ausentaram em reuniões consecutivas, estes deveriam perder o mandato, pois, de acordo com o artigo 14 do Regimento Interno deste Conselho, “o membro do Conselho que faltar a quatro reuniões ordinárias consecutivas ou a cada seis reuniões intercaladas” deve perder o mandato (PIAUÍ, 2008, p. 6).

Todavia, não obtivemos informações de que tenha ocorrido a perda de mandato de qualquer representante por faltas consecutivas nas reuniões. No entanto, acredita-se que, em casos de faltas consecutivas injustificadas, a substituição dos membros deveria ocorrer automaticamente, pois, além de demonstrar falta de compromisso do conselheiro, enquanto o cargo estiver ocupado legalmente, mesmo que não seja de fato, impede que outro conselheiro representante do mesmo órgão/entidade seja nomeado, uma vez que a Lei Ordinária nº 5.708/07 delimita a quantidade de conselheiros por segmento.

## A AÇÃO DO CACS JUNTO À POLÍTICA DO TRANSPORTE ESCOLAR NO PIAUÍ

O CACS-FUNDEB/PI além de ter a atribuição de acompanhar a execução dos recursos do Fundo, é responsável por fiscalizar o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE). Tendo como fontes as observações das reuniões do CACS-PI, as atas e relatórios elaborados pelo referido Conselho e as informações fornecidas pela coordenação do transporte escolar da Secretaria de Educação do Estado (SEDUC), foi possível conhecer aspectos importantes no que diz respeito à política do transporte escolar no Estado.

Quanto às reuniões observadas, durante o segundo semestre de 2011, foi possível verificar a atuação efetiva de algumas entidades, como também a ausência de outras durante as oito reuniões acompanhadas, como revela o quadro a seguir:

**Quadro** – Registro da frequência por entidade/órgão nas reuniões do CACS-FUNDEB (agosto- dezembro/2011)

ORD	Entidade/Órgão	Observação direta de reuniões (2011)							
		18/08	15/09	29/09	20/10	03/11	17/11	15/12	20/12
01	SEDUC/PI	P	P		P		P	P	P
02	SEDUC/PI	P	P						
03	SEFAZ								
04	APPM	P					P	P	P
05	UNCME	P			P	P	P	P	P
06	CEE/PI								
07	UNDIME							P	P
08	SINTE	P	P	P	P		P	P	P
09	SINTE	P	P		P	P	P	P	P
10	APA/PI	P		P		P		P	P
11	APA/PI								
12	CCEP	P		P			P	P	P

**Fonte:** Observação direta.

Especificamente sobre o quadro acima, pode-se verificar que a entidade mais atuante foi o Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação Pública Básica do Estado do Piauí (SINTE), que participou de 7 (sete) reuniões, seguida da representação do Poder Executivo Estadual (SEDUC/PI), da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), dos representantes da Associação dos Pais de Alunos da Educação Básica (APA/PI) e dos representantes do Centro Colegial de Estudantes do Piauí (CCEP), com 6 (seis), 6 (seis), 5 (cinco) e 5 (cinco) participações, respectivamente. No entanto, detectou-se que representantes da Secretaria da Fazenda (SEFAZ) e do Conselho Estadual de Educação (CEE/PI), não compareceram a nenhuma das 8 (oito) reuniões observadas.

Quanto as discussões realizadas durante as 8 (oito) reuniões acompanhadas por esta pesquisadora, no período de 18/08 a 20/12/11 revelou que o assunto transporte escolar foi pautado em 5 (cinco) das 8 (oito) reuniões observadas. No que se refere à fiscalização do PNATE no Estado, foi possível perceber que, na medida do possível, os conselheiros considerados atuantes, analisam os processos e licitações referentes a essa política para, a partir disso, intervir de maneira efetiva quando detectada alguma irregularidade ou também quando têm conhecimento de alguma denúncia ou acidente envolvendo esses veículos.

Deve-se destacar que, segundo os conselheiros considerados mais atuantes, a análise dos processos de prestação de contas ocorre somente quando os mesmos são liberados pela SEDUC em tempo hábil, caso contrário, ocorre um acúmulo de pauta. Quando pautada, a análise é realizada durante a reunião para, posteriormente, o Secretário Executivo elaborar o parecer, que será aprovado na reunião seguinte para ser enviados ao FNDE, ao Tribunal de Contas do Estado e, se necessário, ao Tribunal de Contas da União, ao Ministério Público e demais órgãos que se fizerem necessários.

Nesse sentido, Soares (2011, p. 94) discute ainda sobre a necessidade da formação dos conselheiros, a fim de que “cada membro obtenha um domínio maior sobre contabilidade e orçamento público, para que possam atuar de forma independente, apontando as falhas que porventura observarem nas prestações de contas, a fim de que possam emitir pareceres consistentes”. A formação dos conselheiros contribui significativamente para o fortalecimento do Conselho, pois a maioria dos seus membros sentem dificuldades ao analisar as prestações de contas para, conseqüente, elaborar parecer conclusivo.

A participação nas reuniões e as conversas com a Coordenação do Transporte Escolar da SEDUC elucidaram ainda que o recurso advindo do PNATE representa apenas 10% (dez por cento) do total gasto com transporte escolar no Estado, sendo o restante decorrente de outras fontes: recursos do FUNDEB, do Tesouro e do Convênio nº 663106 (número original 700089/10), no valor de R\$ 19.494.158,11, celebrado entre FNDE e SEDUC-PI, com o objetivo de assegurar o acesso à educação básica para alunos residentes na zona rural, por meio de transporte escolar, em atendimento ao Plano de Ações Articuladas (PAR), no âmbito do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. O referido convênio teve vigência de 18/11/10 a 11/11/12, conforme informações do Portal Transparência (BRASIL, 2010).

A análise das 52 (cinquenta e duas) atas e 9 (nove) disponibilizados pelo referido Conselho revelou o interesse dos conselheiros pelo assunto, uma vez que envolveram a discussão dos valores repassados para os municípios por meio de convênios; dos valores por aluno; do montante pago pela SEDUC por Km percorrido; do valor cobrado pelo combustível; da modalidade de transporte utilizado e da relação existente entre o número de alunos beneficiados o repasse efetuado.

Quando o PNATE é citado nas atas e relatórios, são apresentados os valores repassados pelo FNDE e pelo FUNDEB para custear despesas com o transporte escolar. Os dados apresentados ao Conselho são fornecidos pelo Sistema Integrado de Administração Financeira para Estados e Municípios (SIAFEM) e pelos demonstrativos de Receitas e Despesas elaborados para as prestações de contas da SEDUC.

A análise dos relatórios do CACS-FUNDEB revelou que a efetivação da política do transporte escolar envolve processos licitatórios e diferentes tipos de convênios. O relatório de junho/09, por exemplo, informa a existência de “convênios celebrados entre a SEDUC e os municípios com o objetivo de manter o transporte escolar dos alunos residentes na zona rural” (PIAUÍ, 2009, p. 6).

Nesse aspecto, as informações fornecidas pela Coordenação de Transporte Escolar da SEDUC, durante entrevista, foram relevantes, especialmente no que se refere ao tamanho da frota e aos tipos de contratos que, desde o segundo semestre de 2011, está restrito a duas empresas, conforme resultado de processo licitatório, como apresentado anteriormente. Em dezembro de 2011 eram, em média, 1.128 (mil cento e vinte e oito) veículos, incluindo van, kombi, microônibus e ônibus, distribuídos entre 217 (duzentos e dezessete) municípios do Estado, compondo 1.576 (mil quinhentos e setenta e seis) rotas para atender cerca de 45 (quarenta e cinco) mil alunos.

O tamanho da frota demonstra as dificuldades encontradas pelo CACS- FUNDEB e pela própria SEDUC para o acompanhamento e a fiscalização dessa política educacional no Estado. No que diz respeito ao CACS, segundo seus membros, sempre que preciso, analisa, denuncia as irregularidades detectadas e toma as providências cabíveis a fim de contribuir para a efetivação de uma Educação de qualidade. Todavia, apesar dos esforços, nem sempre esses fatos são sanados ou ao menos amenizados isto porque parece não haver interesse do poder público em resolver com eficiência e agilidade os problemas indicados. A maior efetividade da ação do Conselho requer a cooperação dos órgãos de controle e fiscalização, tais como o Tribunal de Contas e o Ministério Público.

O CACS-FUNDEB, para a efetivação de seu papel, conta com a parceria do Tribunal de Contas do Estado (TCE) e do Ministério Público. Por isto, além dos contatos sistemáticos no processo de monitoramento da aprovação das contas pelo TCE, o Conselho envia a este cópia de seus relatórios conclusivos sobre as prestações de contas da SEDUC. Em relação ao Ministério Público, essa parceria ocorre, também, por meio do envio dos relatórios, assim como através de reuniões e/ou encontros a fim consolidar uma parceria para o controle sobre os recursos públicos direcionados à Educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O transporte escolar é uma política educacional essencial para o acesso de considerável número de alunos de escolas públicas ao ambiente escolar. Reconhecendo a importância do transporte escolar, o governo federal promove programas nesta área, desde o ano de 1994, mediante ações do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

A rede estadual de educação do Piauí também oferece transporte escolar a seus alunos. Os recursos utilizados nessa política são do FUNDEB, do PNATE e do Tesouro Estadual ou Federal. No entanto, o recurso do PNATE representou apenas 10% do total gasto com transporte escolar no Estado em 2011, sendo o restante advindo do FUNDEB, do Convênio nº 700089/10 com o FNDE e do Tesouro Estadual.

Para atender a demanda, a SEDUC dispõe de veículos próprios e terceirizados, incluindo ônibus, micro-ônibus e vans. Em média são 1.128 veículos distribuídos em 1.576 rotas para atender, aproximadamente, 45 mil alunos residentes em áreas rurais, espalhados pelos 217 municípios do Estado, conforme dados disponibilizados pela SEDUC em 2011.

A fiscalização da aplicação dos recursos públicos é muito relevante para que os mesmos sejam utilizados de forma adequada, garantindo bons serviços para a população. No caso do transporte escolar, além do Tribunal de Contas, cabe ao Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB a fiscalização. Independentemente destes dois órgãos, é importante que a população beneficiada (pais, alunos, comunidade) conheça a política do transporte e contribua para a fiscalização, no sentido que a mesma atenda as necessidades dos educandos.

No caso das oito reuniões observadas, de agosto a dezembro de 2011, verificou-se que a SEFAZ e o CEE não compareceram a nenhuma delas. Ademais, algumas reuniões convocadas neste período não ocorreram, seja por falta de quórum ou por outros imprevistos, o que acaba por fragilizar a efetiva atuação dos demais conselheiros. Embora esteja previsto no Regimento Interno a perda de mandato em casos de ausências sistemáticas (quatro reuniões ordinárias consecutivas), não há registro da ocorrência deste fato.

Analisando as atas e relatórios produzidos pelo CACS, de 2008 a 2010, detectou-se alguns pontos relevantes sobre a política do transporte escolar no Estado no que se refere aos recursos repassados e sua devida aplicação. O que se destaca é que, em alguns casos, os processos de prestações de contas não foram disponibilizados pela SEDUC a tempo de serem discutidos durante reuniões do Conselho, o que contribui para o acúmulo de pauta e prejudica, conseqüentemente, o andamento das demais atividades realizadas pelo mesmo.

No que diz respeito às irregularidades verificadas pelo CACS e registradas no relatório que acompanha a prestação de contas da SEDUC para o TCE, verificou-se uma reincidência sistemática de situações denunciadas pelo Conselho, o que indica que o Tribunal não tem tomado medidas que coíbam o uso impróprio dos recursos ou os mecanismos que impedem a devida transparência na gestão. O número elevado de profissionais da educação em desvio de função é um exemplo de situação sistematicamente denunciado pelo Conselho.

Por fim, este trabalho permitiu concluir que, embora a política federal de financiamento do transporte escolar seja muito relevante para os alunos das escolas públicas do Brasil, especialmente aqueles da zona rural, se fazem necessários efetivos mecanismos de acompanhamento e fiscalização, como condição para que os recursos sejam devidamente aplicados e que o transporte seja ofertado em quantidade e qualidade adequada para aqueles que dele demandam. O CACS tem papel fundamental nesta tarefa, mas cabe às entidades e órgãos com representação no Conselho monitorar a atuação dos conselheiros eleitos ou indicados, como condição para efetivo desempenho das funções delegadas ao Conselho, medida imprescindível para que as políticas federais com vistas à diminuição das desigualdades educacionais no país se expressem na efetivação do direito de todos brasileiros à educação pública de qualidade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais

nº 1/92 a 56/2007 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53**, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programas – Transporte Escolar**. 2011. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-transporte-escolar>>. Acesso em: 15 abr. 2011.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programas-Transporte Escolar-Legislação-Resolução. 2009. **Resolução nº 14, de 8 de abril de 2009**.

Estabelece os critérios e as formas de transferência de recursos financeiros do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE). Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/transp-legislacao>>. Acesso em: 29 set. 2012.

BRASIL. **Lei 10.880, de 9 de Junho de 2004**. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.leidireto.com.br/lei-10880.html>>. Acesso em: 11 fev. 2012.

BRASIL. **Lei 11.494, de 20 de Junho de 2007**. Dispõe sobre a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm)>. Acesso em: 31 ago. 2011.

BRASIL. **Lei Complementar nº 87, de 13 de Setembro de 1996**. Dispõe sobre o imposto dos Estados e do Distrito Federal sobre operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicação, e dá outras providências. (LEI KANDIR). Disponível em: <<http://www.portaltributario.com.br/legislacao/lc87.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programas de Transporte do Escolar**. Brasília: MEC, FNDE, SEED. 2008.

BRASIL. **Portal da Transparência do Governo Federal – Convênios**. 2010. Disponível em: <<http://www.portaltransparencia.gov.br/convenios/convenioslistageral.asp?ordem=-1&pagina=1&texto-Pesquisa=700089>>. Acesso em: 17 mar. 2012.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Fracasso escolar no Brasil: políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar**. Brasília: MEC, 2005. 40 f. Disponível em: <<http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/Brasil.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2011.

PIAUI. Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação do Estado do Piauí. **Ata de reunião do Conselho do FUNDEB**. Teresina, 25 mar. 2008.

PIAUI. Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação do Estado do Piauí. **Regimento Interno do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB**. CACS-FUNDEB, 2008.

PIAUI. Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação do Estado do Piauí. **Relatório de análise da aplicação dos recursos repassados à conta do FUNDEB referente ao ano de 2009**. CACS-FUNDEB, 2008.

PIAUÍ. **Decreto nº 14.223, de 07 de junho de 2010.** Designa os membros do Conselho Estadual de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação- Conselho Estadual do FUNDEB, criado pela Lei nº 5.708, de 18 de dezembro de 2007, e dá outras providências. Diário Oficial, Teresina-PI, 8 jun. 2010, nº 106.

PIAUÍ. **Lei Ordinária nº 5.708, de 18 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre a criação do Conselho Estadual de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação- Conselho Estadual do FUNDEB. Disponível em: <<http://legislacao.pi.gov.br/scan/pages/jsp/scan/consultaDeAtoNormativo.jsp?idAtoNormativo=6461>>. Acesso em: 17 nov. 2011.

PIAUÍ. **Portaria GSE/ADM nº 131, de 30 de junho de 2011.** Resolve substituir membros do Conselho Estadual de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação- Conselho Estadual do FUNDEB, constantes no Decreto Nº 14.223, de 07 de junho de 2010. Secretaria estadual de Educação e Cultura (SEDUC), Teresina-PI, 30 jun. 2010.

PIAUÍ. Tribunal de Contas do Estado do Piauí. Diretoria de Fiscalização da Administração Estadual. **Processo nº TC-O-4462/ 10** – Prestação de Contas do exercício 2009. TCE-PI, 2010.

SOARES, Lucineide Maria dos Santos. **Controle social dos recursos do FUNDEF/FUNDEB do município de Teresina (2004 a 2009).** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED). Universidade Federal do Piauí, 2011.

SOARES, Rosinethe Monteiro. **Hierarquia das Leis.** 2007. Disponível em: <<http://www.essere.com.br/artigos/hierarquia.htm>>. Acesso em 09 jun. 2007.

# A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: UMA POLÍTICA QUE VISA FORMAÇÃO MULTIDIMENSIONAL

## **ANTONIA FLÁVIA MORAES DA COSTA**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Egressa do Programa de Educação Tutorial (PET) pela UFPI. Mestranda em Educação: pela UFPI – Teresina. Bolsista do Observatório da Educação- OBEDUC/ CAPES – flaviacsmoraes@hotmail.com

## **ROSA LAURA CRONEMBERGER**

Graduada em Letras português pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Santo Agostinho e Supervisão Escolar e Gestão de Projetos (Cursando), atualmente é professora da Rede Estadual de Ensino do Piauí (SEDUC) – rlauracno@hotmail.com

## **ITALO CÉSAR SOUSA DUARTE**

Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí, bolsista do Observatório da Educação- OBEDUC/ CAPES – italo\_piaui\_gg@hotmail.com

## **ANTONIA DALVA FRANÇA CARVALHO**

UFPI. Orientadora. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará-UFC/FACED. Professora Adjunta da UFPI, integrante do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI. Coordenou o desenvolvimento de projetos tecnológicos, implementando na UFPI programas de ensino como: o PROCAMPO, o PARFOR, a Escola Ativa e o Ensino na Saúde. Também instituiu o Pibid, o Prodocência, o LIFE e o OBEDUC, os quais coordena. Fundou o NIFEPP (Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Epistemologia da Prática Profissional), do qual é líder e desenvolve pesquisas científicas em educação, em formação e práxis profissional de todas as áreas epistemológicas – adalvac@uol.com.br

## INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, a concepção e a proposta de educação integral tornou-se uma tendência crescente nas políticas públicas. Isso vem acontecendo visando o desenvolvimento pleno do ser humano. Nessa perspectiva a educação deve ser concebida a partir da valorização dos saberes próprios da família e da comunidade, estimular a circulação em vários territórios e o desenvolvimento de competências para participar da vida pública. Também é essencial a convivência social para a construção de valores pautados pelo respeito à diversidade e à solidariedade, bem como o domínio de competências e habilidades por meio de atividades socioeducativas, acesso às artes e às novas tecnologias.

Nesta perspectiva, a concepção de educação integral considera o sujeito em sua dimensão multidimensional: física, cognitiva, intelectual, afetiva, social e ética, inserido em um contexto de relações, priorizando o desenvolvimento de todas essas dimensões humanas como condição de cidadania, num projeto democrático de sociedade.

O interesse pela temática tratada aqui nesse artigo surgiu a partir das discussões oriundas no contexto do Observatório da Educação – OBEDUC, do Programa de Pós- Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí. Para isso, utilizou-se como metodologia uma pesquisa bibliográfica tendo como parâmetro alguns teóricos, tais como Azevedo (2010), Amaral (2013), Gonçalves (2006) entre outros, na tentativa de identificar teorias que fomentam discussões em torno da Educação em tempo Integral. O levantamento bibliográfico ocorreu no período de abril a julho de 2013.

O objetivo é contribuir para a compreensão dos envolvidos na pesquisa e dos leitores do trabalho sobre a importância dessa nova proposta governamental para a educação brasileira. A pesquisa tem caráter bibliográfico, na qual o investigador busca de compreender uma questão empreende estudos a partir de referências teóricas. (CERVO; BERVIAN, 2002).

## EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL: UMA PROPOSTA PAUTADA NAS DEMANDAS SOCIAIS

A educação integral como renovação da escola já vem sendo debatida desde as décadas de 20 e 30, com o movimento escolanovista liderado pelo pensador e político Anísio Teixeira precursor da educação em tempo integral. Este educador, na defesa da alfabetização de massa, do fim do du-

alismo escolar, da qualidade da educação para população e da ampliação das funções da escola e seu fortalecimento, idealizava uma proposta de educação pautada na preparação para o trabalho e para cidadania. Embora Anísio Teixeira não usasse a expressão “Educação Integral”, suas concepções foram desenvolvidas e aperfeiçoadas por toda sua obra, envolvendo diversos elementos entre eles o permanente desejo do aumento da jornada escolar.

Podemos perceber que mediante esses movimentos a escola ampliada foi provavelmente uma adesão prévia, sua convicção sobre o poder transformador da escola passou ileso por todas as mudanças e fracassos que presenciou. Os anos 60 foram marcados pela relação entre sociedade e escola, mas infelizmente o poder transformador da escola enfraqueceu.

Destaque-se aqui o pensamento de Cavalière (2002), quando nos diz que Anísio Teixeira entendia por igualdade política a possibilidade de que todos os indivíduos tivessem acesso aos meios de vida do mundo contemporâneo, pois abriria caminhos para igualdade social, porém com seu afastamento da vida política na ditadura militar iniciada em 1964, suas propostas como os Centros Educacionais não lograram continuidade. Diante disso, a concepção de educação integral esteve esquecida por 20 anos, só na década de 80 Darci Ribeiro retomou a concepção de Educação Integral através dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEP’s no Rio de Janeiro tentando adaptar o projeto às propostas de Anísio Teixeira.

Atualmente o assunto é alvo das políticas educacionais em nível nacional, uma vez que as ações, nesta direção é reimplantação ou renovação de Escolas de Tempo Integral. Fundamentando-se na corrente pedagógica escolanovista o governo se propõe em consolidar esse projeto para melhorar a qualidade social da educação adequando aos interesses da maioria da população, com o objetivo de resgatar valores fundamentais como solidariedade, justiça, honestidade, autonomia, ampliação da cidadania dentre outros.

A Educação Integral articula as diversas áreas do conhecimento em formas de aprendizagem e fomenta a parceria escola e comunidade. Visa também, segundo Gonçalves (2006) a ampliação da permanência diária de crianças, jovens e adolescentes na escola a fim de desenvolver todas as dimensões da formação humana como a cognitiva, afetiva, histórico-social, profissional e familiar. Ao longo dos anos, esse tipo de formação abrangente vem sendo propiciado em ambientes diversos e por várias instituições, dentro e fora da escola.

Nesse sentido, é necessário que o professor desenvolva uma prática pedagógica que possibilite a eficácia de seu fazer educativo, tendo em vista a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, é necessário que o profissional docente esteja em constante atualização de seus conhecimentos na busca de uma formação contextualizada com o público com o qual se está trabalhando. Além disso, é necessário que o mesmo procure uma prática voltada para a perspectiva ação-reflexão-ação, de modo que possa avaliar constantemente suas ações, com vista possibilitar que ao professor atuar nessa nova proposta de educação do contexto atual.

Contudo, para isso exige-se das agências formadoras um olhar especial, porque além dos aportes teóricos que é dado em todos os outros processos de formação e também na formação de docentes, estes também precisam ser levados ao exercício da prática orientada cada vez mais cedo, pois só assim terão contato com os diferentes sujeitos que irão trabalhar na sua futura prática profissional.

A concepção de propostas de educação integral tornou-se uma tendência crescente nas políticas públicas. O conceito de Educação Integral que responde às demandas sociais deve trazer a

perspectiva da escola, família e sociedade a favor das novas gerações. A centralidade de todo o trabalho é a criança, o jovem. Neste contexto vale apontar que,

O conceito mais tradicional encontrado para a definição de educação integral é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão biopsicossocial. (GONÇALVES, 2006, p. 3)

Vale ressaltar também que a política pública brasileira deverá retomar o seu papel na sociedade para preencher a problemática em vários setores sociais, principalmente dentro de um setor que sempre foi alvo de estudiosos do campo das políticas públicas que é a educação. Agora, com essa nova visão educacional, mais amplo e de dia inteiro, já conseguimos observar que esse será um grande desafio para os governantes, principalmente a implementação do tempo integral em todas as escolas do país.

Até recentemente, o grande objetivo da escola era preparar o aluno para o futuro, hoje, o grande alvo é prepará-lo para o presente, para a resolução de seus problemas imediatos, de suas necessidades atuais. Preocupa-se com sua inserção em uma sociedade produtiva, ética, solidária, capaz de ajudá-lo, de maneira saudável, a se realizar. A escola faz uma ponte, ligando a percepção do aluno entre o que aprendeu e a vida. Ele se apodera do saber e aplica-o à sua vida do dia-a-dia, vivencia na escola comportamentos salutarés e os desenvolve na comunidade, na sua vida social.

Neste contexto vale elencar que,

[...] é impossível realizar-se em intensidade e extensão uma sólida obra educacional sem se rasgarem na escola aberturas no maior número possível de direções e sem multiplicarem os pontos de apoio de que ela precisa, para se desenvolver, recorrendo à comunidade como a fonte que lhes há de proporcionar todos os elementos necessários para elevar as condições materiais e espirituais das escolas (AZEVEDO, 2010, p. 62).

A aprendizagem vai se processando a partir de seu próprio interesse e das condições ambientais que o cercam, da comunidade a qual pertence. Assim, a escola trabalha o presente, tendo em vista melhorias futuras. No entanto, adotar o sistema de educação integral demanda estrutura específica para garantir a eficácia do aprendizado. Isso não tem a ver apenas com a infraestrutura da instituição. A implementação de uma proposta de educação integral exige que a gestão escolar esteja atenta a três dimensões importantes que são o tempo, espaço e currículo.

O tempo está relacionado à reorganização da grade horária da escola. Ao ampliar a jornada escolar, os estudantes estarão mais tempo sob a responsabilidade da escola e, conseqüentemente, há a necessidade de que a escola se reorganize para atendê-los. A isso afirma-se que,

[...] só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escola em tempo integral se considerarmos uma concepção de *educação integral* com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e se situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras. (GONÇALVES, 2006, p. 4).

Assim, para receber os alunos no mesmo ambiente, a escola também necessita reorganizar o espaço, sua forma de gestão, seu projeto político-pedagógico, a infraestrutura, sendo que sua gestão deva articular a utilização de diferentes espaços públicos do entorno das unidades educacionais. Neste aspecto, a reestruturação do currículo é o principal ponto para que a educação integral acon-

teça de forma adequada. Ao ampliar a jornada escolar, não existe o objetivo de oferecer mais do mesmo vivido antes, mas uma integração curricular com outros saberes e linguagens a fim de que as aprendizagens sejam contextualizadas e prazerosas.

No Brasil, atualmente, a educação em tempo integral está sendo implantada, pelo programa “Mais Educação” ainda em fase de adaptação em alguns lugares do país, mas já conseguimos observar os seus pontos positivos. O programa amplia o tempo de permanência do aluno na escola e desenvolve ações em diversas dimensões. Trata-se de uma ação de grande valia e de grande repercussão nacional. Portanto, essa educação será um passo para a solução de vários problemas que temos em nossa educação e na sociedade. Porém, a simples extensão da permanência do aluno na escola não garante o desenvolvimento dessas capacidades, a escola precisa ainda avançar no sentido de adaptar sua infraestrutura física, inserir inovações tecnológicas, redefinir seu processo de avaliação curricular, fomentar a formação continuada dos professores.

Isso significa que e esta ação não se esvaziar pela concepção de educação meramente assistencialista, cujo objetivo é “ascender” socialmente essa camada populacional menos favorecida. Paradoxalmente, deve ter um propósito maior, além de garantir o acesso e permanência do aluno na escola evitando a evasão escolar.

A respeito disso, Galian e Sampaio (2012, p. 415) afirmam que,

*não basta, portanto o acolhimento de opiniões de alunos, de suas experiências, do saber da coletividade, mas é preciso avançar na análise de cada fato, sob diversos pontos de vista, para que se chegue à compreensão e possíveis intervenções na vida em sociedade.*

Dessa forma, a qualidade da educação oferecida por essas escolas deve produzir meios de igualdade e justiça social não apenas o ingresso no mercado de trabalho, não é uma preparação para vida, mas sim a própria vida onde o aluno deve ser colocado diante dos problemas reais com capacidade de entender o desenvolvimento pleno do ser humano, a educação deve ser concebida a partir da valorização dos saberes próprios da família e da comunidade, estimular a circulação em vários territórios e o desenvolvimento de competências para participar da vida pública.

Também é essencial a convivência social para a construção de valores pautados pelo respeito à diversidade e à solidariedade, bem como o domínio de competências e habilidades por meio de atividades socioeducativas, acesso às artes e às novas tecnologias.

Diversificar, portanto, este universo de experiências educativas, científicas, artísticas, culturais e esportivas, estendido a outros espaços educativos é um dos princípios da educação integral. Dessa forma, ela articula as diversas áreas do conhecimento em formas de aprendizagem e fomenta a parceria escola e comunidade. Visa, também, a ampliação da permanência diária de crianças, jovens e adolescentes na escola a fim de desenvolver todas as dimensões da formação humana. O conceito de Educação Integral que responde às demandas sociais deve trazer a perspectiva da escola, família e sociedade a favor das novas gerações. A centralidade de todo o trabalho é a criança, o jovem.

Estamos nos referindo à concepção de educação integral que considera o sujeito em suas dimensões, assim como o desenvolvimento das mesmas como condição de cidadania, num projeto democrático de sociedade. Neste sentido, aponta-se que a educação integral é “uma excelente oportunidade para se formar pessoas em condições de atuarem em um mercado de trabalho excludente e globalizado e que consigam contribuir para diminuir as desigualdades e ampliar as oportunidades de vida cidadã [...]” (AMARAL, 2013, p. 7).

Notadamente, a política pública brasileira deverá retomar o seu papel na sociedade para preencher a problemática em vários setores sociais, principalmente no educativo. Algumas iniciativas podem servir como referência, esse é o caso do programa “Mais Educação” do governo federal. Outro desafio que podemos observar é em relação aos ministérios que deverão apresentar certa harmonia para que os programas governamentais tenham um bom desempenho, tendo em vista que o executivo possui um papel fundamental para um bom desempenho dos projetos e programas governamentais. Para isso essas intervenções deverão ter um grande incentivo e esclarecimento tanto para os educadores e educandos, como para os familiares desses educandos que compõem o cotidiano da escola pública.

## METODOLOGIA

O interesse pela temática surgiu a partir das discussões oriundas no contexto do Observatório da Educação – OBEDUC, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí. Para isso, utilizou-se como metodologia uma pesquisa bibliográfica tendo como parâmetro alguns teóricos, tais como Azevedo (2010), Amaral (2013), Gonçalves (2006) entre outros, na tentativa de identificar teorias que fomentam discussões em torno da Educação em tempo Integral.

Assim, o procedimento metodológico definido para este trabalho foi à pesquisa bibliográfica, que além de contribuir para a análise e/ou reflexão mediante aportes teóricos possibilita a ampliação do domínio de uma determinada teoria,

*A pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos [...] busca conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas [...] existentes sobre um determinado assunto, tema ou problema. [...] constitui geralmente o primeiro passo de qualquer pesquisa científica. (CERVO; BERVIAN, 2002, p. 65-66).*

Desse modo, os estudos bibliográficos é um aspecto significativamente importante ao processo de investigação e produção científica, seja para contribuir para a produção de novos conhecimentos aos que leem o trabalho ou mesmo, neste caso, para ampliar as discussões em torno de questões que possibilitam a melhoria da compreensão da temática abordada.

Neste contexto, o levantamento bibliográfico consolidou-se no período de abril a julho de 2013. Na acepção de Gil (2006), a principal vantagem deste tipo de pesquisa é possibilitar ao investigador (a) a consulta e/ou análise de uma gama de acontecimentos muito mais ampla do que aquela que poderia ser pesquisada diretamente. Contudo, mesmo que muitas vezes dissociemos a teoria da prática, estas estão sempre em consonância, pois nem a teoria e nem a prática falam por si só. Então uma teoria é guia uma prática sendo referenciada e vice-versa. Daí a importância da pesquisa bibliográfica, na qual esse levantamento acontece não somente para tomarmos conhecimento sobre diversas questões, mas para ampliarmos nossa compreensão e/ou contribuição ao processo de ensino-aprendizagem, de modo a favorecer a melhoria deste.

Sendo assim, justificamos a relevância da pesquisa considerando que essa nova proposta de educação é relevante visto que ela visa contribuir para o desenvolvimento integral do aluno nos diversos aspectos tais como afetivo, social, cultural e científico, entre outros. Além disso, temos em vista ampliar as discussões em torno dessa questão para a compreensão tanto dos envolvidos na pesquisa quanto dos leitores do trabalho sobre a importância dessa proposta governamental.

## CONCLUSÃO

A educação integral como proposta concebida na perspectiva da integralidade do indivíduo, é um passo relevante para a solução de vários problemas em nossa educação atual e na sociedade em que vivemos. Sendo assim, a mesma procura criar e, na medida do possível, resolver o chamado espaço vivo. Uma escola que flua da vida e para a vida. E isso requer a mudança do *modus operandis* da escola. Requer, em princípio uma reflexão profunda de seus componentes curriculares, que por sua vez decorre do compromisso, competência e envolvimento do corpo docente e toda a comunidade escolar, entre outros aspectos que avolumam os desafios de implantá-la e implementá-la.

Assim, pensar na educação integral e em uma escola de tempo integral, pode se tornar uma tarefa apaixonante e extremamente desafiadora dada a relevância e a complexidade envolvida, isso implica desde a qualidade até a questão política presente na mesma.

Infelizmente o movimento em prol da educação integral divide opiniões entre os educadores brasileiros, por isso nos apoiamos em Cavaliere (2002, p.250) certamente não quando se refere a “ampliação das funções da escola, de formar a cumprir um papel sócio- integrador vem ocorrendo por urgente imposição da realidade e não por uma escolha política deliberada”.

Uma realidade marcada pelas carências dos alunos, pelos resultados avassaladores das avaliações do INEP, pela credibilidade da educação pública. Decerto, os educadores têm consciência que a escola faz o papel da família, sobretudo no resgate dos valores que precisam para serem vividos e postos em prática para o aluno aprenda a ter autonomia, liberdade, cidadania, firmeza de caráter. Essas vivências, outrora, aconteciam nas famílias. Contudo, com a evolução desenfreada da sociedade essas práticas se perderam no tempo e como se diz popularmente sobrou para escola a responsabilidade de desempenhar esse papel tão importante na formação do caráter do cidadão. É o que a escola de tempo integral se propõe a fazer com eficiência.

Portanto, temos que pensar em uma escola desta natureza, não apenas como ampliação do tempo escolar, mas como uma opção de ampliar oportunidades, formar verdadeiros cidadãos para a vida, preparados para atuarem no mercado de trabalho globalizado, sem o risco de ser discriminados diminuindo assim as desigualdades sociais.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando et al. **Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira?**. 2002. p. 247-248. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>>. Acesso em 30 jul. 2013.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. **Educação em tempo integral: implicações para o currículo da escola básica**. 2012, p. 403- 422. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss2articles/galian-sampaio.pdf>>. Acesso em 30 jul. 2013.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral**. Cadernos Cenpec, São Paulo, n.2, p. 129-135, ago./dez. 2006.

AMARAL, Elaine Abrahão. **Escola em tempo Integral: espaço de construção ou de precarização do processo educacional?**. 2013, p 1-9. Disponível em: <http://catolicadeanapolis.edu.br/revmagistro/wp-content/uploads/2013/05/ESCOLA-EM-TEMPO-INTEGRAL.pdf>. acesso em: 30 de jul. 2013.

# AS MUDANÇAS MUNDIAIS E AS TRANSFORMAÇÕES NO PAPEL DO ESTADO

**DANIELLE MARQUES DE PAULA MOURA**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) [daniellemarques10@gmail.com](mailto:daniellemarques10@gmail.com)

O presente artigo analisa as mudanças no âmbito mundial, provocadas pelas transformações ocorridas na sociedade contemporânea, provenientes do processo de globalização, do desenvolvimento das tecnologias da comunicação e da informação e das ideias neoliberais, que produziram consequências nos campos econômico, social e cultural, trazendo novos desafios para o mercado de trabalho.

Tais mudanças influenciaram o reordenamento do papel do Estado, disseminando uma nova forma de gerenciar os serviços públicos, provocando alterações nos padrões de intervenção estatal, que resultaram na emergência de novos mecanismos e em novas formas de gestão, assim como redirecionando as políticas públicas, particularmente as educacionais.

Durante o período compreendido entre as décadas de 1930 e 1960, nos principais países que vivem o capitalismo avançado, desenvolveu-se o Estado de Bem-Estar Social, caracterizado pelo investimento na área social, conferindo uma série de direitos à população, com políticas de pleno emprego e seguridade social. Esse quadro possibilitou o crescimento acelerado da economia e a constituição do que foi denominado de a época de ouro do capitalismo.

A crise econômica da década de 1970 levou à reorganização da sociedade capitalista, ao questionamento do Estado de Bem-Estar Social e, conseqüentemente, a mudanças no papel desempenhado pelo Estado. O ideário neoliberal, que orientou a reforma dessa instituição política em diversos países, influenciou a procura por maior eficiência e produtividade na administração pública, além da busca na iniciativa privada de uma nova forma de organização e gestão dos serviços oferecidos nessa esfera. O modelo de organização e gestão adotado caracterizou-se pela busca da eficiência, pela redução e pelo controle dos gastos públicos, pela demanda de melhor qualidade e pela descentralização dos serviços públicos.

A necessidade de adaptação da força de trabalho às novas exigências do capital e a redefinição do papel do Estado, que deixou de ser o executor de políticas públicas para ser coordenador e regulador delas, provocou uma reforma no campo educacional em todos os níveis e setores.

A educação, por ser parte integrante do sistema social mais amplo, é influenciada pelos fatores sociais, econômicos e políticos que configuraram a nova forma de organização da sociedade. As transformações no mundo empresarial, que trouxeram uma maior flexibilização na gestão e uma maior descentralização dos serviços, também influenciaram as mudanças na forma de organização escolar, fazendo com que esta assumisse uma nova configuração.

Em decorrência da crise no final do século, a sociedade experimentou um vertiginoso processo de mudança, provocado pelo avanço tecnológico, pela globalização da economia e pelos novos

padrões de organização do trabalho, havendo, no campo político, uma nova redefinição do papel do Estado. Por isso, destaca-se a importância de descrever as mudanças ocorridas mundialmente assim como as transformações do papel do Estado.

## AS MUDANÇAS MUNDIAIS

A sociedade tem vivido profundas mudanças nos dias atuais em todos seus setores, seja econômico, seja político, seja cultural, provocando transformações no modo de viver, no mundo do trabalho e na forma de adquirir conhecimentos. Nesse cenário, passamos a ser uma sociedade com características bem diferenciadas da que existia até meados do século XX. Essas diferenças fizeram surgir novas necessidades de adequação às realidades impostas, trazendo grandes desafios em todos os setores sociais.

O sistema educacional também sofreu uma profunda reestruturação, tanto na sua dinâmica organizacional quanto nas suas bases legais. O modelo de organização e gestão da produção que existia na empresa de base centralizada, originária do modelo taylorista/fordista, constituía-se o marco que orientou durante muito tempo a organização e gestão escolar. Esse modelo, baseado inicialmente nas ideias de Taylor e depois seguindo a linha de montagem de Ford, defendia, segundo Braverman (1987, p. 103-109), os seguintes princípios para o desenvolvimento de uma gerência científica no processo de trabalho:

[...] o primeiro princípio de dissociação do processo de trabalho das especialidades dos trabalhadores. O processo do trabalho deve ser independente do ofício, da tradição e do conhecimento dos trabalhadores. Daí por diante deve depender não absolutamente das capacidades dos trabalhadores, mas inteiramente das políticas gerenciais. [...] Este poderia ser chamado o princípio da separação de concepção e execução, [...], tanto a fim de assegurar o controle pela gerência como baratear o trabalhador. Concepção e execução devem tornar-se esferas separadas do trabalho, [...] o que é seu dever seguir sem pensar e sem compreender os raciocínios técnicos ou dados subjacentes. [...] o terceiro princípio é a utilização deste monopólio do conhecimento para controlar cada fase do processo de trabalho e seu modo de execução.

Posteriormente, esse modelo de gerenciamento da produção, que visava métodos racionais de trabalho, com a finalidade de aproveitamento máximo do tempo e dos recursos materiais e humanos, expandiu-se para todas as formas de organização social, influenciando diretamente os modos de gerenciamento das unidades escolares. O modelo de administração/gerência científica possuía características que hoje, “teoricamente”,<sup>1</sup> estariam ultrapassadas, como a hierarquização, verticalização dos sistemas; a fragmentação entre as atividades pedagógicas e administrativas; a concepção, o planejamento e a execução. Essas atividades no processo de trabalho eram realizadas de formas distintas e por diferentes profissionais, exigindo competências diferentes. O controle do processo de trabalho era exercido como uma forma de garantir a atuação e a realização das tarefas de forma racional, com aumento de produtividade.

O sistema taylorista/fordista adotado começou a expor sinais de crise no final do século XX, aproximadamente entre os anos 1973 e 1982. Vários fatores contribuíram para isso, entre eles: a crise

<sup>1</sup> Apesar de as mudanças do paradigma de gestão serem uma realidade no mundo atual, ainda se constatam empresas que mantêm as formas de organização taylorista/fordista na sua produção. No Brasil, segundo Ramalho e Santana (2004), isso é uma realidade, pois poucas são as empresas que adotaram o modelo da acumulação flexível na sua totalidade.

nos mercados mobiliários, com excesso de fundos e com reduzidas áreas produtivas para investimento, expressando-se numa forte inflação; e a decisão da Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP) de aumentar os preços do petróleo, levando todos os segmentos da economia a buscarem maneiras de economizar energia através da mudança tecnológica e organizacional, ocasionando a deflação das finanças do Estado e gerando uma crise fiscal e de legitimação deste (HARVEY, 1993).

A partir da década de 1980, a reestruturação do processo produtivo tomou novo impulso com a incorporação de outras tecnologias no processo de trabalho, ocasionando uma superação gradativa do modelo taylorista/fordista e fazendo emergir novos modos de regulação, baseados nos sistemas flexíveis de fabricação, dos quais a pioneira foi a Toyota, no Japão. A mudança na base de produção da eletroeletrônica para a microeletrônica foi a grande responsável pela informatização e automação das indústrias.

Antunes (*apud* SILVA, 2006, p. 45) nos diz que

o ano de 1980 constitui-se em uma década de grande salto tecnológico com a aplicação da automação, da robótica e da microeletrônica no processo de produção, de maneira que o Fordismo e o Taylorismo já não eram únicos e mesclavam-se com outros processos produtivos. O cronômetro e a produção em série e em massa são substituídos pela flexibilização da produção, pela especialização flexível e a desconcentração industrial, surgindo novos padrões de gestão da força de trabalho, dos quais podemos destacar os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), a gestão participativa, a Qualidade Total, presentes em países capitalistas avançados, estendendo-se também para os países em desenvolvimento. A produção nesta tendência organizacional do trabalho é variada, diversificada e pronta para suprir o consumo, com melhor aproveitamento possível do tempo de produção, incluindo-se também o transporte, o controle de qualidade e o estoque, garantido pelo *just-in-time*.

As estruturas fortemente hierarquizadas, típicas das formas de organização do trabalho taylorista/fordista, caracterizadas por uma grande separação entre concepção e execução, bem como pela presença expressiva de trabalhadores não qualificados, já não dão conta dos desafios postos pelo modelo de produção emergente, que é marcado pela flexibilidade, pela qualidade e pelas atividades não padronizadas.

Dessa forma, essas estruturas organizacionais hierárquicas e centralizadoras são objetos de críticas e estão sendo substituídas por novas formas de gestão, tendo como referência o campo empresarial. Os novos delineamentos têm influenciado o âmbito educacional, evidenciando a necessidade de investir em um modelo mais aberto, flexível e descentralizado de formação humana, mais de acordo com o atual modelo de acumulação do capital.

A nova base material da produção criou as condições necessárias para que o processo de trabalho modificasse e exigisse um desenvolvimento de conhecimento cada vez maior e mais rápido, mais flexível, atingindo todos os setores sociais. Essas transformações foram desencadeadas por inovações tecnológicas, cujos reflexos permeavam as formas de organização e administração das empresas e as relações de trabalho. As modernas e sofisticadas tecnologias não substituíam a força de trabalho, mas dependiam de uma mão de obra cada vez mais qualificada e bem treinada. O desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais assumia um papel fundamental nesse processo.

Dentre as consequências trazidas por esse modelo de produção estava o aumento do desemprego, pois, ao introduzir novas tecnologias na base do processo produtivo, o modelo permitiu au-

mentar a produtividade, eliminando o trabalho humano. Dessa forma, ele passou a ser substituído pela automação e uma maior exigência de qualificação profissional foi posta para os trabalhadores, que se viam compelidos a buscar uma formação permanente e atualizada.

As principais mudanças na base de produção proporcionaram um modelo mais flexível de organização. No que se refere às inovações tecnológicas e às novas formas de gestão da força de trabalho, essa reestruturação trouxe resultados positivos relativos à produção, ao relacionamento entre empresas e, principalmente, à forma de organização destas.

Essas mudanças transformaram completamente a forma de organização do trabalho das empresas, e a gestão destas tornou-as mais flexíveis e integradas. Libâneo (2003, p. 65) relata os benefícios desse novo modelo de produção para o sistema capitalista:

[...] a) o aumento da produção em um tempo menor; b) a eliminação de postos de trabalho; c) maior flexibilidade e, ao mesmo tempo, maior controle do processo de produção e do trabalho; d) o barateamento e a melhoria da qualidade dos produtos e serviços.

O modelo japonês ou toyotismo pode ser considerado como uma das maiores expressões dessa nova organização do mundo do trabalho. Seus princípios básicos gravitavam em torno de noções como rapidez, produtividade, qualidade e participação dos usuários e operários no processo de concepção e execução do processo de trabalho.

Segundo Ramalho e Santana (2004), a atividade produtiva passou a exigir trabalhadores polivalentes/flexíveis. Conseqüentemente, o mercado de trabalho formal começou a excluir os trabalhadores e a gerar um mercado informal, principalmente nos países subdesenvolvidos, gerando desemprego, resultado das inadequações dessa população às exigências de qualificação do novo paradigma produtivo.

Também contribuíram para esse processo de mudanças no âmbito social as ideias neoliberais, que, com a ideia de Estado mínimo, levaram a uma reordenação deste, à procura de uma nova forma de administrar os serviços públicos, entre eles a escola. O Estado, que absorvia e centralizava diversas funções, por força das teses neoliberais, diminuiu de tamanho, deixando de assumir o papel de executor das políticas sociais – entre elas, da educação – para se concentrar em sua função coordenadora.

Para melhor entendimento do alcance das políticas neoliberais, é importante compreendermos o seu conceito e as suas características. O neoliberalismo consiste em um conjunto de doutrinas e práticas relacionadas às esferas econômicas, sociais, ideológicas e políticas, que almejam solucionar a crise estrutural do sistema capitalista (LIBÂNEO, 2006).

Baseadas nessas diretrizes, as políticas implantadas abriram espaço para o processo de descentralização, e as instâncias menores passaram a assumir o papel central de órgãos executores de políticas, tendo como consequência a ampliação da sua autonomia e de sua responsabilidade para com os problemas sociais da população, nos aspectos administrativo e financeiro. Essa foi a forma adotada nos anos de 1990 para a resolução dos problemas da crise capitalista. A defesa de uma proposta de não intervencionismo estatal estava posta como capaz de levar os países a recuperarem as suas taxas de crescimento. Era uma volta aos princípios clássicos do liberalismo econômico.

A forma de reorganização do Estado levou também a uma procura efetiva pela eficiência, pela racionalização dos gastos públicos, fazendo com que os administradores públicos fossem buscar na empresa privada a sua referência. A administração burocrática já vinha sofrendo severas críticas desde a década de 1960; portanto, surgia a oportunidade ideal de mudar o tipo de organização, torná-la mais eficiente e produtiva, passando este a ser o discurso dos governantes em todo o mundo.

O modelo gerencial para o serviço público foi importado da iniciativa privada, e a Grã-Bretanha pode ser considerada o laboratório das técnicas gerenciais aplicadas ao setor público. Suas principais diretrizes se baseiam na ideia de transferir maior autonomia e responsabilidade aos administradores públicos assim como tornar a administração pública voltada para o cidadão-cliente.

O gerencialismo caracteriza-se pela busca da eficiência, pela redução e pelo controle dos gastos públicos, pela demanda de melhor qualidade dos serviços públicos e pela descentralização administrativa, dando maior autonomia às agências e aos departamentos. Exigem-se dos gerentes habilidades e criatividade para encontrar novas soluções, sobretudo para aumentar a eficiência, utilizando-se, para isso, dos modelos de avaliação do desempenho. Nesse sentido, a preocupação com a produtividade desloca-se do produto para o processo, mudando, assim, as formas de controle até hoje vigentes na produção.

Discutindo sobre a necessidade de mudar de uma gerência burocrática para uma forma de gerenciar mais aberta e flexível, Bresser Pereira (1998, p. 109) evidencia que, apesar de a reforma da administração pública ir buscar sua inspiração na administração privada, diferencia-se dela

*Por não visar o lucro, mas o interesse público, porque o critério político é nela mais importante do que o critério de eficiência e porque pressupõe procedimentos democráticos que, por definição, não têm espaço no seio de empresas capitalistas.*

Ainda segundo o autor, a reforma gerencial objetiva aumentar a eficiência e a efetividade dos órgãos e das agências do Estado, melhorar a qualidade das decisões estratégicas do governo e sua burocracia bem como assegurar o caráter democrático da administração pública.

Algumas características, segundo Gete (2001), permitem uma melhor compreensão do que seja a nova gestão pública, entre elas: a) a descentralização/desconcentração das atividades centrais para as unidades subnacionais; b) a separação dos órgãos formuladores e executores de políticas públicas; c) o controle gerencial das agências autônomas, que passa a ser realizado levando em consideração quatro tipos de controle: controle dos resultados – a partir de indicadores de desempenhos estabelecidos nos contratos de gestão –, controle contábil de custos, controle por quase-mercados ou competição administrada e controle social; d) a distinção de dois tipos de unidades descentralizadas ou desconcentradas: as agências que realizam atividades exclusivas do Estado e os serviços sociais e científicos de caráter competitivo; e) a terceirização dos serviços; f) o fortalecimento da alta burocracia.

Pereira (1997, p. 42) também define as principais características da administração pública gerencial:

- a) orientação da ação do Estado para o cidadão-usuário ou cidadão-cliente;
- b) ênfase no controle dos resultados através dos contratos de gestão (ao invés de controle dos procedimentos);
- c) fortalecimento e aumento da autonomia da burocracia estatal, organizada em carreiras ou corpos de Estado, e valorização do seu trabalho técnico e político de participar, juntamente com os políticos e a sociedade, da formulação e gestão das políticas públicas;
- d) separação entre as secretarias formuladoras de políticas públicas, de caráter centralizado, e as unidades descentralizadas, executoras dessas mesmas políticas;
- e) distinção de dois tipos de unidades descentralizadas: as agências executivas, que realizam atividades exclusivas de Estado, por definição monopolistas, e os serviços sociais e científicos de caráter competitivo, em que o poder de Estado não está envolvido;

- f) transferência para o setor público não estatal dos serviços sociais e científicos competitivos;
- g) adoção cumulativa, para controlar as unidades descentralizadas, dos mecanismos (1) de controle social direto, (2) do contrato de gestão em que os indicadores de desempenho sejam claramente definidos e os resultados medidos, e (3) da formação de quase-mercados em que ocorre a competição administrada;
- h) terceirização das atividades auxiliares ou de apoio, que passam a ser licitadas competitivamente no mercado.

O modelo gerencial, pela sua flexibilidade, descentralização e maior participação dos atores envolvidos na prestação dos serviços, surge como um novo paradigma para a gestão pública e como uma forma de responder aos desafios da melhoria da eficácia e da eficiência dos sistemas públicos, ressaltando-se ainda a sua capacidade de otimizar o uso dos recursos materiais, financeiros e humanos. Essa constatação acarretou uma série de estratégias para a gestão pública bem como a necessidade de produzir uma transformação profunda na gestão tradicional que permitisse articular efetivamente as demandas da população com um serviço público de qualidade.

Várias transformações têm ocorrido no mundo do trabalho e o modelo de gestão pública vem passando por modificações. Nesse sentido, gradualmente, o campo educacional vem conquistando espaços de autonomia, vistos como decorrentes do processo de descentralização e das novas estratégias que estão postos no campo da gestão e administração pública, dada as transformações ocorridas no papel do Estado.

## AS TRANSFORMAÇÕES NO PAPEL DO ESTADO

Historicamente, o Estado vem assumindo diversas configurações, num processo constante de transformação, acomodando-se à dinâmica política e social. Nesse contexto de evolução histórica, tem alterado sua forma de intervenção na sociedade, em que ora centraliza sua administração, ora a descentraliza, flexibilizando a estrutura administrativa e reduzindo a intervenção do Estado.

Na década de 1930, após a Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa, foi estabelecida a crise do mercado. O Estado também entrou em crise, porque o mercado livre e a inexistência de uma política social levaram as economias capitalistas à insuficiência de demanda agregada, gerando uma crise generalizada e abrindo espaço para a emergência do Estado Social-Burocrático, de cunho intervencionista. A respeito do Estado Social-Burocrático, Pereira (1997) explica que é social porque assume o papel de garantir os direitos sociais e o pleno emprego e que é burocrático porque o faz através da contratação direta de burocratas, reconhecendo o papel complementar do Estado nos planos econômico e social.

O Estado passava a adotar um papel complementar nos campos econômico e social, constituindo o Estado intervencionista, o qual propunha uma significativa ascensão da prestação de serviços sociais fundamentais e a organização da ordem econômica, limitando e/ou permitindo o interesse coletivo, estimulando o apoio financeiro, oferecendo créditos públicos e infraestrutura e até mesmo atuando de forma direta na prestação de atividades econômicas.

Diante desse contexto, o Estado Social se apresentou de três formas, conforme Pereira (1997), quais sejam, a do Estado do Bem-Estar nos países desenvolvidos, principalmente na Europa, a do Estado Desenvolvimentista, nos países em desenvolvimento, e a do Estado Comunista, nos países em que o modo de produção estatal tornou-se dominante.

Nas últimas três décadas do século XX, no âmbito da economia, política, cultura e sociedade, enfocam-se as mudanças no papel do Estado, que se demonstrou debilitado e frágil ao perder algumas de suas regalias. Especificamente a partir da década de 1980, tem-se o marco inicial da crise do Estado, que englobou diversas crises simultâneas. Para Pereira (1997), a grande crise econômica teve como causas fundamentais a crise fiscal do Estado e o modo de intervenção deste nas esferas econômica e social, bem como a crise na forma burocrática de administrar o Estado.

Nesse contexto, o Estado mostrava-se desestruturado em vários aspectos, compreendendo crises em diversos âmbitos, a saber: fiscal – excedendo o gasto público social; econômico – a possibilidade de um Estado regulador, coordenador e mobilizador dos agentes econômicos e sociais, deixando de ser o executor; social – marcado pelo declínio do Estado de Bem-Estar Social; político – a possível incapacidade de estabelecer a democracia e prover uma cidadania adequada; modelo burocrático de gestão pública – ante os custos elevados e a baixa qualidade dos serviços prestados pelo Estado.

Segundo Pereira (1997), as respostas à crise ganharam caráter universal, dada a difusão muito rápida das ideias e políticas públicas que ocorre hoje, variando de acordo com o grupo ideológico. Nesse sentido, o referido autor descreve quatro grupos ideológicos, quais sejam: a esquerda tradicional, a centro-esquerda pragmática, a centro-direita pragmática e a direita neoliberal. Porém, a centro-esquerda pragmática foi reconhecida como a linha de ação correta, adotando a tese da reforma ou da reconstrução do Estado.

A centro-esquerda pragmática, social-democrática ou social-liberal diagnosticou com clareza a Grande Crise como uma crise do Estado, delineou a interpretação social-democrática ou social-liberal da crise do Estado em substituição a interpretação nacional-desenvolvimentista, e adotou as propostas da centro-direita pragmática visando a obediência aos fundamentos macroeconômicos – ou seja, políticas econômicas que envolvem ajuste fiscal, políticas monetárias apertadas, preços de mercado, taxas de juros positivas, mas moderadas e taxas de câmbio realistas – e a realização de reformas orientadas para o mercado. Mas alertou que estas políticas não bastavam, porque o mercado apenas – o mercado autorregulável do equilíbrio geral neoclássico e da ideologia neoliberal – não garante nem o desenvolvimento, nem o equilíbrio e a paz social. Desta forma afirmava que as reformas orientadas para o mercado eram de fato necessárias, mas não com radicalismo neoliberal. Eram necessárias para corrigir as distorções provocadas pelo excessivo crescimento do Estado e pela interferência arbitrária na definição dos preços relativos. Mas voltar ao Estado Liberal do século dezenove é definitivamente inviável. Ao invés do Estado mínimo, a centro-esquerda social-liberal propôs a reconstrução do Estado, para que este possa – em um novo ciclo – voltar a complementar e corrigir efetivamente as falhas do mercado, ainda que mantendo um perfil de intervenção mais modesto do que aquele prevalente no ciclo anterior. Reconstrução do Estado que significa: recuperação da poupança pública e superação da crise fiscal; redefinição das formas de intervenção no econômico e no social através da contratação de organizações públicas não estatais para executar os serviços de educação, saúde, e cultura; e reforma da administração pública com a implantação de uma administração pública gerencial. Reforma que significa transitar de um Estado que promove diretamente o desenvolvimento econômico e social para um Estado que atue como regulador e facilitador ou financiador a fundo perdido desse desenvolvimento.

A proposta da centro-esquerda pragmática dava um novo formato ao papel do Estado. Sendo assim, para que acontecesse o seu ajuste estrutural, era necessário que houvesse uma prioridade no que se refere aos empréstimos bancários voltados para a reforma. Nesse contexto, o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento tornaram prioritários esses empréstimos.

No contexto em que o Estado estava inserido, diversos questionamentos surgiram, dentre eles, como se daria a reforma e quais decisões e posturas seriam adotadas em face desse processo. Para Pereira (1997, p. 18), os componentes ou processos básicos da reforma do Estado dos anos 1990 eram:

- a) a delimitação das funções do Estado, reduzindo seu tamanho em termos principalmente de pessoal através de programas de privatização, terceirização e “publicização” (este último processo implicando a transferência para o setor público não estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta);
- b) a redução do grau de interferência do Estado ao efetivamente necessário através de programas de desregulação que aumentem o recurso aos mecanismos de controle via mercado, transformando o Estado em um promotor da capacidade de competição do país em nível internacional ao invés de protetor da economia nacional contra a competição internacional;
- c) o aumento da governança do Estado, ou seja, da sua capacidade de tornar efetivas as decisões do governo, através do ajuste fiscal, que devolve autonomia financeira ao Estado, da reforma administrativa rumo a uma administração pública gerencial (ao invés de burocrática), e a separação, dentro do Estado, ao nível das atividades exclusivas de Estado, entre a formulação de políticas públicas e a sua execução; e, finalmente,
- d) o aumento da governabilidade, ou seja, do poder do governo, graças à existência de instituições políticas que garantam uma melhor intermediação de interesses e tornem mais legítimos e democráticos os governos, aperfeiçoando a democracia representativa e abrindo espaço para o controle social ou democracia direta.

Com o demasiado crescimento do Estado, e conseqüentemente das suas funções, a redefinição do seu papel era imprescindível. Sabendo que algumas atividades são específicas do Estado e outras não, o estabelecimento de parcerias entre o setor público e o privado para a execução destas foi uma das primeiras alternativas apontadas para a superação da crise do Estado, acarretando o enorme crescimento das organizações públicas não estatais.

Outro aspecto considerado nesse processo de reforma refere-se à ênfase dada à nova dinâmica do capitalismo internacional que está imposta, reduzindo a interferência do Estado e transformando-o em Estado promotor da competitividade em nível internacional, em vez de protetor da economia nacional. Ao possuir o poder de regulamentar as atividades econômicas, o Estado diminuía a competitividade internacional, por esse motivo, propõe-se aqui uma redução na regulamentação das atividades econômicas.

Diante da crise, caracterizada pelo Estado estático, havia a incapacidade de gerenciar financeira e administrativamente, o que tornava impossível que as decisões do governo fossem executadas. Percebia-se, então, a necessidade de adotar novas formas de gestão pública que acompanhassem os avanços tecnológicos, fossem ágeis e descentralizadas e promovessem a participação direta da sociedade, já que a democracia se expandia em todo o mundo.

A Reforma do Estado, no que se refere à governabilidade, pretendia aumentar a responsabilização – *accountability* –, na qual os políticos deviam estar permanentemente prestando contas aos cidadãos, como afirma Pereira (1997), assumindo responsabilidades perante eles. Nesse sentido, há a necessidade de adequar as instituições políticas estatais ao interesse público e de oferecer uma melhor intermediação dos interesses do Estado e da sociedade em geral, em que esta apresente suas demandas e o governo efetivamente as atenda.

Pereira (1997, p. 18) justifica que esses processos conduzirão ao Estado Social- Liberal do século XXI:

Social porque continuará a proteger os direitos sociais e a promover o desenvolvimento econômico; liberal, porque o fará usando mais os controles de mercado e menos os controles administrativos, porque realizará seus serviços sociais e científicos principalmente através de organizações públicas não estatais competitivas, porque tornará os mercados de trabalhos mais flexíveis, porque promoverá a capacitação dos seus recursos humanos e de suas empresas para a inovação e a competição internacional.

No Brasil, nos anos 1990, a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, com a aprovação do Plano Diretor da Reforma do Estado (1995), deu-se início à implantação da administração pública gerencial.

A delimitação das funções do Estado, a redução da interferência do Estado, o aumento da governança do Estado e da governabilidade bem como a implantação do modelo de administração gerencial, a partir do final do século XX, impulsionaram a nova concepção do Estado.

A reforma do Estado tem se mostrado um processo histórico, cíclico. Nela, pretende-se a reconstrução do Estado, focalizada em promover a competição internacional, a contratação de organizações públicas não estatais e o desenvolvimento de um Estado mais democrático, voltado para os cidadãos e sua participação, reduzindo assim a característica paternal que antes lhe era atribuída. Para que essa reforma seja bem-sucedida, perante o que tem sido proposto, o Estado precisa se tornar forte em seus aspectos financeiros, estruturais, estratégicos e administrativos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20/12/1996. Diário Oficial da União. Brasília, 23 de dez. 1996.

BRAVERMAN, Harry. Gerência Científica. In: \_\_\_\_\_. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

GETE, Blanca Olias de Lima. **La evolución de la gestión pública: la nueva gestión pública**. Madrid: Perarson Education, 2001.

HARVEY, David. **A Condição Pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

PEREIRA, Luís Carlos Bresser. Da administração pública burocrática à gerencial. In: SPINK, Peter. **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2003.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

\_\_\_\_\_. **Reforma do estado para a cidadania**. São Paulo: Ed. 34, 1998.

\_\_\_\_\_. SPINK, Peter. **Reforma do estado e a administração pública gerencial**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMALHO, José Ricardo; SANTANA, Marco Aurélio. **Sociologia do trabalho no mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

SILVA, Luzimar Barbalho. **A política de formação inicial de professores e a implementação do componente curricular prática profissional na licenciatura de Geografia do CEFET-RN**. 2006/2007. 242f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006/2007.

# ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DIRECIONADAS À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL IMPLEMENTADAS PELO GOVERNO FEDERAL ENTRE 2008 A 2011

**CLÉCIO MOREIRA LOPES**  
Universidade Federal do Piauí – [cleciom.lobes-the@hotmail.com](mailto:cleciom.lobes-the@hotmail.com)

## INTRODUÇÃO

O desenvolvimento e a consolidação da educação superior no Brasil iniciaram-se propriamente na primeira metade do séc. XX com o advento do Ministério de Educação e Saúde e do Estatuto das Universidades Brasileiras que propiciaram o surgimento de 22 (vinte e duas) universidades federais, 09 (nove) universidades religiosas, 08 (católicas) e 01 (um) presbiteriana entre 1930 a 1964. No entanto, esta expansão não ocorreu de forma homogênea no País e os acessos às mesmas eram restritos a elite do país.

Com a aprovação da Lei da Reforma Universitária em 1968 houve uma mudança no quadro da educação superior no Brasil com o aumento significativo das faculdades privadas que na década de 1980 passaram a representar mais de 80% das matrículas do ensino superior. O setor público passou a fomentar de forma mais ampla o desenvolvimento da pós-graduação (mestrado e doutorado *stricto sensu*) e as atividades relacionadas à expansão das atividades de pesquisa científica através da liberação de verbas para a criação de novos programas e também por meio da atuação das agências de fomento ao desenvolvimento científico, dentre elas: a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento (CNPq).

Com a redemocratização do país e a promulgação da Constituição Federal democrática (1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) criou-se um ambiente favorável para a expansão de universidades e faculdades em todas as regiões do país, embora este processo não tenha ocorrido de forma homogênea no país. A C.F/88 determinou um percentual mínimo de 18% da receita anual, resultantes de impostos que devem ser direcionados para a manutenção e desenvolvimento do ensino.

Outro aspecto de grande relevância foi o surgimento do processo de avaliação sistemática propiciada pela LDBN.

*Essa nova lei introduziu o processo regular e sistemático de avaliação dos cursos de graduação e das próprias instituições de ensino superior, condicionando seus respectivos credenciamentos e recredenciamentos ao desempenho mensurado por essa avaliação. Em caso de serem apontadas deficiências, ela estabelece um prazo para saná-las; caso isso não ocorra, poderá haver descredenciamento das instituições de ensino superior (Susana Arrosa, 2002, p.42).*

Esse processo de reformas e evolução da educação superior no Brasil resultou no ano de 2000 na concentração do ensino superior em instituições privadas conforme podemos visualizar na tabela 1.0.

**Tabela 1.0** – Instituições de educação superior, segundo a natureza administrativa e a organização acadêmica – Brasil 2000

Natureza Administrativa	Total Geral	Universidades	Centros Universitários	Faculdades Integradas	Faculdades, Escolas e Institutos	Centros de Educação Tecnológica
Públicas	176	71	1	2	83	19
Federal	61	39	-	-	11	11
Estadual	61	30	-	-	23	8
Municipal	54	2	1	2	49	-
Privada	1004	85	49	88	782	-
Particular	698	27	32	66	573	-
Sem fins lucrativos	306	58	17	22	209	-
Total Geral	1180	156	50	90	865	19

Fonte: MEC /INEP/ Sinopse Estatística da Educação Superior /2000

Dentro deste contexto de avaliação do ensino superior no Brasil é que o presente trabalho propõe-se a avaliar as políticas públicas de ensino superior implementadas pelo governo federal entre 2008 a 2011 através da análise dos programas relacionados à educação superior, inseridos no plano plurianual, tendo como suporte o relatório de execução do Plano Plurianual Ministério da Educação.

O presente trabalho tem o propósito de identificar e avaliar as principais ações dos programas pertinentes à educação superior que se encontram no PPA (2008 a 2011) elaborado pelo ex Presidente Luís Inácio Lula da Silva, onde evidenciamos o aporte de recursos direcionados e procuramos identificar se as metas foram alcançadas, no entanto não logramos êxito em todas as ações em decorrência das dificuldades na obtenção de informações confiáveis e pertinentes.

O presente trabalho justifica-se pela inexistência de trabalhos com o enfoque analítico realizado e a relevância da temática, pois, consideramos que a educação superior é um dos pilares que propicia um crescimento e desenvolvimento do país de forma sustentada, através da formação de profissionais nas mais diversas áreas propiciando o aumento dos recursos humanos na área da docência acadêmica, nas pesquisas e também no número de profissionais graduados que são indispensáveis para aumentar o poder de competitividade da economia de forma consistente.

A construção do presente trabalho procedeu-se com base na revisão de literatura e análise do relatório de avaliação do Plano Plurianual 2008 a 2011 do Ministério da Educação e tem o propósito de identificar e analisar a implementação das políticas públicas educacionais de nível superior elaboradas e implementadas pelo governo federal através do Programa Brasil Universitário e do Programa de Desenvolvimento de Ensino da Pós Graduação e Pesquisa Científica que eram os dois programas finalísticos do MEC direcionado ao ensino superior.

A estrutura do trabalho compõe-se de: a primeira parte sobre o plano plurianual e os programas elaborados e executados pelo Ministério da Educação; a segunda sobre a identificação e avaliação das políticas públicas educacionais de nível superior, bem como uma análise da atual conjuntura do ensino superior no país, encerrando-se com a conclusão.

## POLÍTICAS PÚBLICAS DO ENSINO SUPERIOR IMPLEMENTADAS PELO GOVERNO FEDERAL ENTRE 2008 A 2011

O Plano Plurianual em estudo tinha a educação de qualidade como um dos pilares do plano de governo e objetivava facilitar e ampliar o acesso à educação de nível superior de forma mais igualitária, visando aumentar o número de pessoas portadoras de curso superior, em especial a camada da população com menor poder aquisitivo.

Na elaboração do PPA 2008-2011, o Governo Federal estabeleceu um Plano de Desenvolvimento baseado em três pilares: desenvolvimento, distribuição de renda e educação de qualidade, refletindo sua prioridade para a área social.

Os três pilares do Plano de Governo se organizavam em torno das três agendas prioritárias: o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e a Agenda Social. Por meio dessa agenda de prioridades e do conjunto de programas e ações, o Governo Federal implementou medidas necessárias para dar continuidade às prioridades de desenvolvimento e alcançar 10 objetivos estratégicos. No âmbito educacional, esse objetivo era propiciar o acesso da população brasileira à educação e ao conhecimento com equidade, qualidade e valorização da diversidade. (Brasil. Ministério da Educação. Subsecretaria de Planejamento e Orçamento, 2011)

O Plano Plurianual em estudo é composto por dez programas que foram implementados no âmbito do Ministério da Educação (MEC), oito finalísticos e dois de apoio às políticas públicas e áreas afins. Os programas finalísticos são aqueles que resultam diretamente em produtos e serviços a sociedade, tais como: o Programa Brasil Universitário e o Programa de Desenvolvimento de Ensino da Pós Graduação e Pesquisa Científica que foram objetos de estudo desta pesquisa.

## PROGRAMA BRASIL UNIVERSITÁRIO

Este programa tinha como objetivo ampliar com qualidade o acesso ao ensino de graduação, à pesquisa e a extensão, com vistas à disseminação do conhecimento e tinha como público alvo os alunos e professores das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, bem como bolsistas das IES privadas de acordo com informações obtidas no relatório de avaliação do MEC.

Este programa foi de fundamental importância na ampliação do acesso ao ensino da graduação e também na pesquisa e extensão e foi o programa que disponha da maior parte dos recursos dos programas finalísticos do MEC e possui as seguintes ações de acordo com informações obtidas no relatório em estudo.

- a)** Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES): Instituído em 2001, esta ação tem como objetivo primordial facilitar o acesso de pessoas de baixa renda ao ensino superior de instituições privadas através do financiamento pelo governo federal. Em 2008 foram firmados 33.319 contratos com investimentos na ordem de R\$ 706,4 milhões e no exercício de 2011 foram assinado 154.956 contratos com investimento superior a R\$ 1,1 bilhão. Entre 2008 a 2011 foram financiados 296.658 contratos, perfazendo um investimento total de R\$ 3,4 bilhões de reais.

Tal aumento decorreu em grande parte da flexibilização do acesso ao financiamento através do Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativa que não precisa de fiador, da redução das taxas de juros e do aumento dos prazos de carência. O FIES indubitavelmente foi de grande relevância no sentido de facilitar o acesso dos estudantes ao terceiro grau, pois, muitos não conseguem lograr êxito na seleção para fazer o curso numa instituição pública.

- b)** Programa Universidade para Todos (PROUNI): Criado em 2004 e de forma semelhante ao FIES esta ação também visava facilitar o acesso ao ensino superior de pessoas de baixa

renda através da concessão de bolsas integrais ou parciais em cursos de graduação ou sequenciais, sendo os alunos escolhidos de acordo com a nota no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Desde a sua criação em 2005 mais de 197 mil estudantes já concluíram o ensino superior e nos exercícios de 2008 a 2011 todas as metas foram alcançadas e somente no exercício de 2011 foram concedidas mais de 254 mil bolsas conforme podemos visualizar no quadro abaixo.

**Tabela 2.0** – Ofertas de Vagas do PROUNI

BOLSAS	2008	2009	2010	2011
Integrais	99.495	153126	125090	129672
Parciais	125.510	94.517	115351	124926
TOTAL	225.005	247.643	240.441	254.598

**Fonte:** Sisprouni

Ao longo do período foram concedidas 967.687 bolsas, sendo 507.383 integrais e 460.304 parciais. Em todos os exercícios analisados podemos visualizar que ocorreu um aumento na concessão das bolsas, exceto em 2010 que ocorreu uma redução.

- c) **Bolsa Permanência:** Esta bolsa tinha por finalidade facilitar o processo de aprendizagem através da concessão de bolsas aos alunos portadores de bolsas integrais do PROUNI que estejam matriculados em cursos presenciais com no mínimo seis semestres de duração e que não podem conciliar os trabalhos com estudo. Ela visa propiciar mais tempo para que os discentes possam dedicar-se aos estudos.

Em 2008 o valor da bolsa era R\$ 300,00 e no exercício de 2011 passou para R\$ 360,00, atendendo cerca de 5.110 bolsistas.

- d) **Sistema de Seleção Unificada (SISU):** Sistema informatizado e gerenciado pelo MEC que tem por finalidade selecionar candidatos às vagas disponibilizadas pelas Instituições Públicas de Ensino Superior com base nas notas do ENEM e ocorre duas vezes no ano.
- e) **Reestruturação e Ampliação das Universidades Federais (REUNI):** Foi criado em 2007 e tem por finalidade ampliar o número de vagas nos cursos noturnos, reduzir os custos por aluno, flexibilizar os currículos, combater a evasão e a elevação da taxa de conclusão dos cursos de graduação. Em 2005 tínhamos 116,3 mil vagas nos cursos de graduação e no ano de 2010 foi para 218,2 mil vagas e entre 2003 a 2010 foram implantadas 14 novas universidades federais e 126 novos campus universitário.

Podemos citar ainda como ações do Programa Brasil Universitário: Complementação para o Funcionamento dos Hospitais de Ensino Superior, Apoio à Residência Multiprofissional e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Todas estas ações do Programa Brasil Universitário propiciaram uma ampliação do número de estudantes ao ensino superior em instituições públicas e privadas.

## PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DE ENSINO DA PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA CIENTÍFICA

O Programa Desenvolvimento do Ensino de Pós Graduação tinha como objetivo primordial a formação de profissionais de alto nível visando impulsionar a produção do conhecimento científico no país e tinha como público alvo os discentes de pós-graduação, pesquisadores, professores de ensino superior, bem como o cidadão graduado que demonstre interesse em capacitação em nível de pós-graduação de acordo informações pesquisadas no relatório de avaliação do MEC.

Este programa possui as seguintes ações segundo o Relatório de Avaliação do PPA do MEC.

- a) Concessão e Manutenção de Bolsas no País: Esta ação tem como objetivo promover o aporte de recursos aos programas de Mestrado, Doutorado e Pós Doutorado visando fomentar a pesquisa científica e a formação de profissionais nas mais diversas áreas da pós-graduação. Em 2011 foram concedidas 41.054 bolsas de mestrado, 26.108 de Doutorado e 3.580 de Pós Doutorado, totalizando 71.957 bolsas concedidas. Quando comparamos com o exercício de 2008 que concedeu 24,8 mil bolsas de mestrado, 17,5 mil bolsas de doutorado e pós-doutorado, percebemos que houve um aumento expressivo nas concessões dessas bolsas.
- b) Ciência Sem Fronteiras: Esta ação foi lançada apenas em 2011 e tem como objetivo enviar mais de 100 mil brasileiros ao exterior nos próximos 4 anos. No período de julho a outubro foram enviados 651 bolsistas para Estados Unidos, França, Alemanha e Portugal e também no ano de 2011 foram assinados 67 acordos de cooperação com diversos países. Podemos inferir que esta ação é de fundamental importância para que o Brasil possa ter acesso a novas tecnologias.
- c) Concessão e Manutenção de Bolsas no Exterior: Esta ação visa promover a formação de pessoal de alto nível e a divulgação de trabalhos no âmbito acadêmico, científico e tecnológico no exterior proporcionando aos estudantes, professores, pesquisadores e especialistas o suporte financeiro destinado a estágios ou estudos no exterior. Em 2008 foram concedidas 4.135 bolsas, incluindo bolsas de doutorado pleno, de doutorado-sanduíche e de estágio pós-doutoral referentes ao Programa de bolsas no exterior que apoia candidaturas individuais.

Ao final do exercício de 2008 foram mantidos 1,2 mil bolsistas, considerando-se aqueles que iniciaram em 2008 e em exercícios anteriores. Em 2011 a ação apoiou 6.023 bolsistas em estudo individual no exterior nas modalidades de doutorado sanduíche, estágio sênior, graduação sanduíche, pós-doutorado, doutorado pleno, além da participação de doutores em eventos científicos com investimentos na ordem de R\$ 141,4 milhões.

Em seguida evidenciaremos de forma sistematizada alguns resultados decorrentes da execução do PPA que fornecerá subsídios para avaliarmos o resultado da implementação das políticas públicas direcionadas ao ensino superior neste período.

**Tabela 3.0 – Avaliação dos Programas**

Programa Brasil Universitário	Índice de Referência- Data de Apuração	Índice Apurado	Índice previsto para o final do PPA (2011)
1-Taxa de Docentes (em Exercício) com Doutorado Atuando nas Instituições Federais de Educação Superior – Graduação Presencial – %	44,26 31/12/2006	66,87 01/2011	56,90
2-Taxa de Docentes (em Exercício) com Mestrado Atuando nas Instituições Federais de Educação Superior – Graduação – %	26,32 31/12/2006	26,36 01/2011	20,36
3-Taxa de Docentes (em Exercício) com Graduação Atuando nas Instituições Federais de Educação Superior – Graduação Presencial – %	29,40 31/12/2006	6,26 01/2011	22,74
4-Coeficiente de Alunos por Docentes em Exercício na Educação Superior – UNIDADE	15,22 31/12/2006	15,78 12/2010	16,34
5-Taxa de Matrículas de Alunos em Cursos de Graduação Presenciais no Turno Noturno – %	60,13 31/12/2006	63,45 12/2010	64,09
6-Taxa de Matrícula de Alunos em Instituições Federais de Educação Superior – Graduação Presencial – no Turno Noturno – %	25,38 31/12/2006	33,92 01/2011	40,09
Programa de Desenvolvimento do Ensino da Pós-Graduação e da Pesquisa Científica	Índice de Referência- Data de Apuração	Índice Apurado	Índice previsto para o final do PPA (2011)
1-Taxa de Docentes (em Exercício) com Doutorado Atuando nas Instituições Federais de Educação Superior – Graduação Presencial – % 1/100000	16,46 31/12/2006	21,75 04/202	20,44
2-Taxa de Docentes (em Exercício) com Mestrado Atuando nas Instituições Federais de Educação Superior – Graduação – % 1/100000	4,81 31/12/2006	6,25 04/202	6,28

**Fonte:** Relatório de Avaliação do MEC.

Com base nas informações expostas podemos deduzir que o Programa Brasil Universitário apresentou um resultado satisfatório, pois, excetuando a meta 03 (três) que apresentou um índice muito abaixo do que está previsto no PPA as demais metas foram atingidas ou ficaram bem próximas do índice esperado. No tocante ao Programa de Desenvolvimento do Ensino da Pós Graduação e da Pesquisa Científica podemos também avaliar como positivo os resultados alcançados, já que a meta 01 foi alcançada e a meta 02 também ficou bem próximo do índice previsto para 2011.

Os dois programas em estudo receberam empenho no valor de R\$ 86.874 bilhões de reais, como exposto na Tabela abaixo, representando 52,9% dos recursos alocados nos programas finalísticos do Ministério da Educação ao longo do período em estudo.

**Tabela 4.0 – Aporte de Recursos Empenhados em Bilhões de Reais**

Programas	2008	2009	2010	2011	Total
1-Desenvolvimento do Ensino da Pós Graduação e Pesquisa Científica	1.039	1.286	1.537	2.165	6,027
2- Brasil Universitário	4.731	18.492	21.927	25.697	80.847
Subtotal					86.874
Valor Total dos Recursos do MEC dos Programas Finalísticos	7.028	35.061	46.182	55.908	164.179

**Fonte:** Siafi/STN (apud BRASIL, 2012, p. 13).

Verifica-se do quadro acima que no decorrer dos exercícios financeiros houve um aumento significativo na aplicação de recursos nesses programas e em todos eles os recursos aplicados nos dois programas foram superiores a 50% dos demais programas finalísticos do MEC. Podemos visualizar que houve um aumento significativo dos recursos a cada exercício financeiro, em especial no programa Brasil Universitário que apresentou um aumento em mais de 500% entre 2008 a 2011.

Apesar do aumento dos montantes aplicados ano a ano pelo Ministério da Educação as políticas públicas educacionais de nível superior ainda precisaram avançar muito tendo em vista que ainda existem muitas distorções que precisam ser corrigidas, como no caso dos programas de Mestrado/Doutorado em que a região Sul e Sudeste que abrigam 56% dos programas conforme podemos visualizar no quadro abaixo com base em dados do ano de 2012, ao passo em que a região norte e nordeste possui respectivamente 3% e 14,3% destes programas.

Mesmo levando em consideração o contingente populacional e o crescimento econômico destas regiões, consideramos que existe uma desproporcionalidade muito grande com relação às demais regiões do país. Quando analisamos o total geral desses programas podemos visualizar que esta situação ainda persiste, pois, a região sul e sudeste concentram 67,1% desses programas e curso de pós-graduação.

**Tabela 4.0** – Relação de cursos recomendados e reconhecidos por região pela CAPES

Região	Programas e cursos de pós-graduação					
	M	D	F	M/D	Total	%
Norte	100	5	25	50	180	5,3
Nordeste	335	17	72	241	665	19,5
Centro-Oeste	134	7	29	107	277	8,1
Sudeste	409	22	216	948	1.595	46,7
Sul	267	6	84	339	696	20,4
Brasil	1.245	57	426	1.685	3.413	100%

**Legenda:** M – Mestrado acadêmico; D – Doutorado; F – Mestrado profissional; M/D – Mestrado acadêmico/Doutorado.

**Fonte:** plataforma lattes.

Outro aspecto que deve ser ainda mais priorizado é o aumento na alocação de recursos público para as instituições públicas visando dotá-las de mais recursos humanos e a estrutura necessário para o desenvolvimento da pesquisa e extensão de forma mais ampla e efetiva, pois, o elevado aporte de recursos dos programas finalísticos do MEC em ações voltadas a instituições privadas comprometem a expansão da pesquisa e extensão, pois grande parte destas instituições têm como objetivo principal o lucro e muitas delas não têm priorizado a qualidade do ensino e também a pesquisa e extensão. Vejamos uma síntese da realidade do ensino superior no país.

Em 2012, o sistema de educação superior brasileiro abriga 2.667 instituições de educação superior (IES) e 40.748 cursos de graduação (tecnólogos, bacharelados e licenciaturas) nas modalidades presencial e a distância, segundo dados da Seres/MEC. Sendo público que 90% das IES são privadas, abrigando 75% das matrículas, cerca de 4.500.000 em 2012 e que 70% das funções docentes dos doutores são ocupadas nas IES públicas, pode-se perceber um desequilíbrio abismal entre as propostas de percentuais de mestres e doutores para todas as IES indiscriminadamente. Doutores e mestres são majoritários nas IES públicas, entre outras, por causa da estabilidade, uma vez que os salários na área privada são mais atraentes. A causa principal, porém, é que as IES públicas são quase todas universidades. Das atuais 2.667 IES, somente 195 são universidades, públicas (112) e privadas (83). As demais – 2.472 – são centros universitários (132) e faculdades (2.340), ou seja, 93% das IES de todo o País, que não têm compromisso ou obrigação constitucional e nem legal de realizar pesquisa ou ofertar cursos de mestrado e doutorado. Fonte: ABMES, 2012

Este cenário de concentração do ensino superior na iniciativa privada é um reflexo da reforma universitária, no entanto, as políticas públicas direcionadas ao ensino superior precisam ser rediscu-

tidas visando tornar as instituições públicas federais de ensino superior mais eficazes, eficientes e efetivas.

Corroborando com este entendimento Alipio Filho faz a seguinte avaliação da reforma universitária.

Mas, até aqui, em geral, os governantes brasileiros nunca nos permitiram esperança neste assunto, como em outros. Num país que, atualmente, a rede privada abrange 76% da instituições de ensino superior e é responsável por 58% das matrículas de graduação (jornal da ciência, 9.08.1996), aquilo que cabe ao governo é investir nas universidades públicas, e pensar reformas, sim, mas reformas que não as coloquem em risco (Alipio Filho, 2000, p,26).

O processo de privatização do ensino superior propiciado pela reforma universitária certamente contribui para a expansão quantitativa de vagas, no entanto precisamos rediscutir a qualidade desses cursos ofertados para que os egressos dessas instituições possam realmente sair qualificados e aptos a ingressar no mercado de trabalho.

Nesse movimento, o que está em jogo é um sistema dual como na educação secundária: as universidades públicas para as elites e as privadas, sem jamais gozar do mesmo status da pública, para a massa, que compra sua forma de ser num contexto social perverso nas universidades privadas, que seriam de segunda categoria.(Jaqueline, 2006, p.85).

Nesse contexto de transformações que o ensino superior vem passando nas últimas décadas é que o presente trabalho procurou fazer uma análise desse processo, onde enfatizamos o processo de evolução, com ênfase no período de 2008 a 2011 e finalizando com o quadro atual do ensino superior.

## CONCLUSÃO

De modo geral avaliamos como positivo as implementações das políticas públicas de nível superior no período em estudo, no entanto precisamos avançar ainda mais visando mitigar as distorções existentes no ensino superior do Brasil desde o seu surgimento.

O processo de evolução do ensino superior no país tem sido marcado desde o seu início por inúmeros contrastes e desigualdades entre as regiões do país e classes sociais. Apesar dos montantes de recursos direcionados ao ensino superior terem aumentado progressivamente a cada exercício financeiro ao longo do período em estudo e as metas previstas terem sido quase todas atingidas, as políticas públicas de nível superior apresentam distorções que precisam ser rediscutidas visando à priorização na alocação de recursos as instituições públicas tendo por fim aumentar ainda mais o número de Instituições de ensino superior pública bem como o número de profissionais graduado e pós-graduado com mais qualificação técnica e experiência na prática científica.

As desigualdades existentes entre as regiões do país com relação à distribuição mais igualitária das políticas públicas de nível superior é outro aspecto que também precisa ser melhorado, pois, as regiões sul e sudeste concentram grande parte dos cursos de graduação e pós graduação, mesmo levando em consideração que estas regiões possuem um elevado contingente populacional.

Diante do exposto consideramos que a melhoria do ensino superior não está condicionada somente na ampliação do montante dos recursos alocados, mas também na qualidade do ensino que está sendo ofertada que tem um impacto direto sobre a formação dos profissionais egressos destas instituições e, sobretudo no acesso ao mercado de trabalho de forma competitiva.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Subsecretaria de Planejamento e Orçamento. **Relatório de avaliação: plano plurianual 2008-2011: avaliação setorial : exercício 2012 – ano base 2011** / Ministério da Educação, Subsecretaria de Planejamento e Orçamento. – Brasília : MEC, SPO, 2012.

CONSTITUIÇÃO da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 25/07/13.

JAQUELINE Moll e Palmira Sevegnani. **Universidade e Mundo do Trabalho**, Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

SUSANA, Arrosa. **A Educação Superior no Brasil** / Maria Susana Arrosa Soares (Org.), Arabela Campos Olien, Bernadete da Silva Ribeiro Batista, Carlos Benedito Martins, Clarissa Eckert Baeta Neves, Denise Leite, Jacques Schwartzmann, José Manuel Moram Costas, Maria Estela Dal Pai Franco, Maria Beatriz Accorsi, Michelangelo Trigueiro – Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

SOUSA FILHO, Alípio de. **Responsabilidade intelectual e ensino universitário**: carta aberta aos que ama a ciência / Alípio de Sousa Filho- Natal, EDUFRRN, 2000.

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

**BERENICE PINTO MARQUES**

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

## INTRODUÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

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

Art. 5º – Diretamente subordinada ao Prefeito Municipal fica criada a Secretaria de Educação e Cultura, à qual compete a supervisão de todos os assuntos educacionais e culturais do Município e será composta dos seguintes órgãos:

- I – Gabinete do Secretário
- II – Diretoria do Expediente
- III – Diretoria do Ensino Municipal, à qual estão subordinados:
  - a) Ginásio Municipal de Natal
  - b) Escola Técnica de Comércio Municipal
  - c) Escolas Primárias Municipais
- IV – Diretoria de Documentação e Cultura constituída de:
  - a) Biblioteca Municipal
  - b) Museu de Arte Popular
  - c) Discoteca Municipal.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Concluo, portanto, afirmando que o Programa de Democratização da Cultura se configurava por meio das diversas manifestações culturais tendo nesta a participação da população, revitalizando a cultura em Natal com princípios na conscientização política e de libertação da população. A população participava ativamente das diversas manifestações populares cuja organização competiu a Secretaria Municipal de Educação por meio da Diretoria de Documentação e Cultura e com a participação da população suburbana, dos intelectuais tendo como “palco” as ruas e praças públicas de Natal nos anos compreendidos de 1960 e 1964.

## REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

PARTE II

**EDUCAÇÃO E GESTÃO**

**ESCOLAR.**

# A GESTÃO POPULAR NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NATAL/RN (1955 – 1964)

**BERENICE PINTO MARQUES**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte [Bericemarques2@hotmail.com](mailto:Bericemarques2@hotmail.com)

## INTRODUÇÃO

Este artigo investiga e problematiza a prática da gestão popular na Secretaria Municipal de Educação de Natal no período compreendido entre 1955 e 1964. Trata-se de uma investigação documental e bibliográfica relacionados aos fatos históricos que contribuíram na gestão da Secretaria Municipal de Educação com ênfase nos *Círculos de Pais e Professores*, órgão que fazia parte da Campanha *De Pé no Chão Também se Aprende a Ler* para erradicar o analfabetismo.

A existência de mobilização popular e os movimentos sociais nas zonas urbana e rural na época, teve como resultado um dos Movimentos Educacionais mais importantes no Brasil e, sobretudo, no Nordeste. Especificamente na cidade de Natal, ocorreu uma grande mobilização para erradicar o analfabetismo por meio da Campanha *De Pé no Chão Também se Aprende a Ler*, cuja organização competiu a Secretaria Municipal de Educação.

Natal, capital do Rio Grande do Norte, situada na zona costeira do Brasil, fundada em 1599 teve sua origem nas imediações do Forte dos Reis Magos (1598) e se formou como uma pequena povoação. O contexto social entre 1955 e 1964 configurava-se com a existência da pobreza, desemprego, subemprego, prostituição, mendicância, desigualdade social e altos índices de analfabetismo, fazendo com que população suburbana e mais carente reivindicasse por melhorias para modificar essa realidade, contribuindo assim, para surgir mobilização e campanhas reivindicando escola para todos.

Nesse contexto, o problema central dessa investigação consistirá em indagar: em que medida os *Círculos de Pais e Professores* – órgão da Campanha *De Pé no Chão Também se Aprende a Ler* – favoreceu a prática da gestão popular na Secretaria Municipal de Educação de Natal no período compreendido entre 1955 e 1964?

Em Natal, no período compreendido entre 1956 e 1959, ocupava o cargo no executivo municipal – em seu primeiro mandato – o Prefeito Djalma Maranhão, cujo discurso era favorável ao nacionalismo e a campanhas populares, considerou a meta principal a erradicação do analfabetismo, criando o Ensino Público Municipal por meio das *Escolinhas* – terminologia esta vigente nessa época –, utilizando salas cedidas pela comunidade para ensinar a ler, escrever e contar, como também, construiu o Ginásio Municipal de Natal onde era realizado curso de formação para professores.

Para erradicar o analfabetismo a partir de 1957 a Prefeitura já dispunha de 88 *Escolinhas* onde funcionava oficialmente as classes de alfabetização. A prefeitura assumiu os custos de um *pró-labore* para as regentes de classe, bem como forneceu livros, cadernos, mobiliários e utensílios para a merenda escolar. Tais determinações – para atender a todas as demandas em vários bairros da cidade

de Natal – impuseram uma grande mobilização de todos na luta contra o analfabetismo e por uma escola para todos, surgindo a necessidade de se estabelecer parcerias com os sindicatos, igrejas, cinemas, clubes e casas residenciais.

Na política o rompimento do prefeito Djalma Maranhão com o Governador Dinarte Mariz em 1959, fez renunciar o cargo e com a aprovação da lei estadual na Assembleia Legislativa, Natal passa a ter autonomia política e administrativa, podendo eleger o prefeito pelo voto direto. Esse contexto contribuiu para surgir novas forças políticas para as eleições provenientes da União Democrática Nacional (UDN) e o Partido Social Democrático (PSD), assim representado: Dinarte Mariz que atendia os interesses da oligarquia; Aluizio Alves com discurso de modernização e Djalma Maranhão adepto da doutrina nacionalista de esquerda, favorável à reforma agrária, à nacionalização dos setores produtivos e contra o imperialismo. Assim, Aluizio Alves e Djalma Maranhão formaram uma aliança política de oposição a Luiz Barros, candidato a prefeito com apoio do Governador Dinarte Mariz.

Djalma Maranhão (1915-1971) natural de Natal, jornalista, criador do ensino municipal de Natal (*Escolinhas* e Ginásio Municipal), nasceu em 27 de novembro de 1915, Foi eleito Deputado Estadual em 1954, pela legenda do Partido Social Progressista (PSP). Exerceu por nomeação de Dinarte Mariz o cargo de Prefeito de Natal (1956 – 1959). Ao concluir o mandato de Deputado Estadual, foi candidato a Deputado Federal classificando-se na primeira suplência entre 1959 e 1960, onde ficou até o início da campanha para concorrer às eleições de Prefeito em 1960 e sendo eleito. Seu pensamento político tem base no humanismo marxista; tinha orientação política nacionalista; nas lutas para atender às reivindicações das classes menos favorecidas, com uma atuação política que defendia o socialismo, a classe operária, as reformas de base, o sindicalismo, a escola pública e a organização das forças populares. Com o Golpe Militar em 1º de abril de 1964 foi preso, deposto do cargo de Prefeito e teve cassado seu direito político por dez anos.

Djalma Maranhão afastado da prefeitura a partir de 13 de agosto de 1959 por determinação do Supremo Tribunal Federal quem assumiu a Prefeitura foi o vereador e Presidente da Câmara Municipal de Natal José Pinto Freire, da União Democrática Nacional (UDN) partido político em que fazia parte Dinarte Mariz.

Nesse contexto, o Prefeito em exercício José Pinto Freire, cria a Secretaria de Educação e Cultura – denominação na época –, por meio da Lei nº 988 em 19 de dezembro de 1959, cuja lei que “Reorganiza os serviços administrativos da Prefeitura Municipal de Natal e dá outras providências”, apresenta no artigo 5º:

Art. 5º – Diretamente subordinada ao Prefeito Municipal fica criada a Secretaria de Educação e Cultura, à qual compete a supervisão de todos os assuntos educacionais e culturais do Município e será composta dos seguintes órgãos:

I – Gabinete do Secretário II – Diretoria do Expediente  
III – Diretoria do Ensino Municipal, à qual estão subordinados:

- a) Ginásio Municipal de Natal
- b) Escola Técnica de Comércio Municipal
- c) Escolas Primárias Municipais

IV – Diretoria de Documentação e Cultura constituída de:

- a) Biblioteca Municipal
- b) Museu de Arte Popular
- c) Discoteca Municipal.

Percebe-se que a partir da lei tem início a organização da gestão na Secretaria Municipal de Educação, em um contexto com alto índice de analfabetismo na periferia de Natal e em um contexto de grande mobilização popular reivindicando a escola para todos.

Com Djalma Maranhão (PTN) candidato a prefeito de Natal em 1960, a população iniciou uma grande mobilização popular, criando os *Comandos Populares* frequentados por intelectuais, líderes de sindicatos, políticos e estudantes, cujo objetivo era organizar a campanha política com a seguinte estratégia: os participantes dos *Comandos Populares* criaram os *Acampamentos Nacionalistas*, como forma de luta política, com estrutura de barracas cobertas de lona, próximo aos mercados e às feiras, fazia alistamento eleitoral, a pregar a doutrina nacionalista por meio de palestra de esclarecimento popular e adquiria contribuições financeiras – garrações para arrecadação de recursos financeiros em vias públicas – para às atividades políticas da campanha.

Ao surgir os *Comitês Nacionalistas* nos bairros, liderado por um intelectual ou por uma pessoa mais esclarecida que morava no bairro, tinha como objetivo discutir em reuniões os problemas sociais e políticos do Brasil, de Natal e a nível internacional. Os assuntos mais significantes estavam relacionados a educação, ao latifúndio, a dependência econômica, a oligarquia, a reforma agrária e as reivindicações populares, sempre contextualizando aos problemas apresentados em Natal: a falta de água, de escolas, de hospitais, de emprego e de transporte.

As decisões provenientes dos *Comitês Nacionalistas*, registradas como propostas e reivindicações eram encaminhadas para apreciação nas *Convenções de Bairros* organizadas setorialmente, para fazer parte do programa político-administrativo de governo para o futuro prefeito executar. Com a realização da I Convenção Estadual do Movimento Nacionalista, em 1960, teve a participação de mais de 200 *Comitês Nacionalistas* e delegados do interior do Estado. Segundo Germano (1989, p.73), foram abordados os temas relacionados à Política Nacionalista, as reivindicações populares, a carestia de vida e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A educação era amplamente discutida tendo como eixo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no contexto em que se discutia também a administração Estadual e Municipal e interligada as reivindicações populares. Nessa Convenção foram homologadas as candidaturas para Governo do Estado e Prefeitura de Natal, onde se obteve os seguintes resultados de votos em 3 de outubro de 1960: Governador: Aluízio: 24.197; Vice-governador: Walfredo: 23.645; Prefeito de Natal: Djalma Maranhão: 21.942; Vice-prefeito: Luís Gonzaga dos Santos: 13.936.

Nesse contexto, enfatizamos que o resultado das eleições representava o desejo da população mais carente por mudanças sociais e a escola para todos devido o alto índice de analfabetismo, segundo Germano (1989, p.100), em 1960, Natal tinha em uma população de 154.276 habitantes mais de trinta mil analfabetos entre crianças e adultos que não frequentavam a escola.

Em 5 de novembro de 1960, Djalma Maranhão (PTB) toma posse como primeiro prefeito eleito de Natal, cuja vitória foi caracterizada pelo apoio das mobilizações populares e proveniente dos *Comitês Nacionalistas*, com propostas amplamente discutidas nos comícios, aprovadas nas *Convenções de Bairros* e democraticamente aceita pelo povo por meio do voto direto. Para viabilizar o programa de governo na educação que foi elaborada nas reuniões dos *Comitês Nacionalistas*, utilizou a estratégia de aliar o ensino municipal ao movimento popular para erradicar o analfabetismo e a população suburbana ter acesso a escola.

Assim, com a intensão de estruturar e modernizar, defendemos que a partir desse contexto, iniciou a prática de gestão popular na Secretaria Municipal de Educação. Eleito prefeito, Djalma Mara-

nhão, começa a organização da gestão na Secretaria de Educação e Cultura – denominação na época –, designando o educador Moacyr de Góes como Secretário de Educação, cuja orientação referente aos serviços da Secretaria, Góes (2000) ao publicar as memórias pessoais de Djalma Maranhão:

Duas grandes coordenadas orientaram e pautaram os serviços da Secretaria de educação:  
 1. A educação democraticamente aberta a todos, fiel à problemática brasileira, comprometida com a emancipação do país e do povo, financiada por dinheiro brasileiro;  
 2. A promoção da Democratização da Cultura. (GÓES, 2000, p.70).

Criada pela Lei nº 988/59 e diretamente subordinada à Prefeitura Municipal, a Secretaria de Educação e Cultura baseava-se em princípios de uma gestão democrática com o ensino para todos e comprometido com a emancipação do país e com recursos brasileiro, configurando-se com uma política de gestão popular e para realizar os trabalhos foi criado o Grupo de Trabalho de Educação Popular, composto por Moacyr de Góes, os professores Severino Fernandes de Oliveira, Elza Brilhante, Izabel Alves da Rocha, os estudantes Alberto Pinheiro de Medeiros, Edízio Pereira e Ives Bezerra para sistematizar os trabalhos relacionados à educação e a cultura.

Com as ideias da política nacionalista e dialogando com os representantes dos *Comitês Nacionalistas*, Djalma Maranhão passou a dar prioridade aos projetos de assistência à população mais carente, onde o mais significativo estava relacionado à educação, oficializou os trabalhos na Secretaria de Educação nomeando os titulares da nova estrutura administrativa: Diretoria de Ensino: Omar Fernandes Pimenta; Diretoria de Documentação e Cultura: Zila Mamede (até julho de 1961) e Mailde Ferreira de Almeida; Diretora do Centro de Formação dos Professores: Margarida de Jesus Cortês, Vice Diretora do Centro de Formação dos Professores: Diva da Salete Lucena, Diretor do Ginásio Municipal: Geniberto Paiva Campos, Diretoria do Expediente: Hermógenes de Medeiros Filho.

Assim exposto, Djalma Maranhão fazendo da educação como meta número um de governo e para atender as reivindicações das camadas populares, no dia 23 de fevereiro de 1961 lançou oficialmente a Campanha de Erradicação do Analfabetismo, que devido à reportagem do jornalista Expedito Silva, passou a denominar-se Campanha *De Pé no Chão Também se Aprende a Ler*, organizada pela Secretaria Municipal de Educação de Natal – denominação atual -, com um ensino ministrado baseado na concepção da educação popular.

Com o lançamento da Campanha *De Pé no Chão*, as classes de alfabetização passaram a funcionar nos *Acampamentos Escolares* com uma estrutura de *escola de palha* – ideia de um participante na reunião do *Comitê Nacionalista* das Rocas -, construída em galpões com palha de coqueiro em chão de barro e um galpão circular para realizar as festas culturais dos bairros, as reuniões dos *Círculos de Pais e Professores*, a recreação infantil e as apresentações de teatro. A equipe que coordenava as atividades era composta por um diretor, regentes de classes ou monitoras – *professorinhas* – e as recriadoras.

Defendemos como política de gestão popular na Secretaria Municipal de Educação as atividades nos *Círculos de Pais e Professores*, sua configuração era de um órgão Campanha *De Pé no Chão*, nas reuniões tinha a participação do Prefeito, do Secretário de Educação, do Diretor de Ensino, do Diretor do Acampamento, das professoras, dos representantes da Secretaria de Educação, pedagogos e dos pais das crianças, aproximando todos aqueles que podiam influir na educação da criança, conforme descreveu Góes (1991, p.103) sobre a função dos *Círculos de Pais e Professores*:

[...] sua função era trazer os pais para dentro da escola e, nesse espaço institucional, discutir conjuntamente – família e pedagogos – a educação de crianças e adolescentes. (GÓES, 1991, p.103).

Assim, identificamos que a prática nos *Círculos de Pais e Professores* fazia com que a escola e a família dialogassem sobre os assuntos relacionados para a melhoria da educação da criança e dos benefícios para a comunidade.

Em abril de 1962 já existia quatorze *Círculos de Pais e Professores*, que se reuniam mensalmente incluindo a escola na comunidade local por meio de uma gestão popular com a participação de todos os representantes, ou seja, Prefeito, Secretário de Educação, Diretor de Ensino, Diretor do Acampamento, *professorinhas*, representantes da Secretaria de Educação, pedagogos e os pais para discutir sobre a educação das crianças e dos problemas da comunidade criando grupos – politicamente conscientes – para viabilizar as possíveis soluções. Essa prática fazia com que os segmentos representativos escola e família formassem um grupo politicamente forte atuando na comunidade local para erradicar o analfabetismo, compartilhando e socializando as decisões da Secretaria, segundo Góes (1991):

Da resposta dos pais dos alunos – através de pesquisa ou dos *Círculos de Pais e Professores* – dependia a confirmação ou a correção do programa educacional do Município, após uma discussão aberta. Estar atento a isso é a única forma de não exercer um domínio sobre a comunidade, mas, pelo contrário, fazer dela co-autora da proposta cultural. (GÓES, 1991, p.82).

Nesse contexto, a metodologia praticada nos *Círculos de Pais e Professores* se fundamentava em discussões que envolvia a escola e a família a partir de um tema relacionado com as necessidades da comunidade e os problemas apresentados na escola. Esse tema poderia ser modificado desde que fosse de interesse de todos os participantes e no final da reunião em forma de fórum de debates – com um discurso político de reivindicações para o bairro –, era elaborada uma proposta para solucionar o problema, segundo Góes (1991):

A partir dessa percepção, os *Círculos* eram propostos com um temário inicial, vinculado aos problemas específicos da escola e seus alunos – mas essa pauta seria colocada de lado se o grupo, objetivamente, propusesse uma discussão de seu interesse imediato. (GÓES, 1991, p.107).

Assim exposto, concluímos que a gestão popular na Secretaria Municipal de Educação de Natal teve seu início desde com a criação do ensino municipal de Natal por Djalma Maranhão, em seu primeiro mandato de prefeito (1956-1959) criando as *Escolinhas em casas*, sindicatos, igrejas, clubes e cinemas. A partir de 1960, no segundo mandato, considerou as propostas provenientes dos *Comitês Nacionalistas*, instituiu o Grupo de Trabalho de Educação Popular e na organização da Secretaria Municipal de Educação, utilizou como estratégia de gestão popular as discussões nos *Círculos de Pais e Professores* – órgão da Campanha *De Pé no Chão Também se Aprende a Ler*, por meio da participação da comunidade local, do Prefeito, do Secretário de Educação, do Diretor de Ensino, do Diretor do Acampamento, das professoras, dos integrantes da Secretaria de Educação, pedagogos e dos pais das crianças em um contexto configurado pelas reivindicações por uma educação pública, democrática e criando uma nova escola para todos.

## REFERÊNCIAS

- GERMANO, José Willington. *Lendo e aprendendo: a campanha de pé no chão*. 2. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.
- GÓES, Moacyr. *De pé no chão também se aprende a ler (1961-64): uma escola democrática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- \_\_\_\_\_. *2 livros de Djalma Maranhão no exílio*. Natal: Artprint, 2000.

# A LIDERANÇA COMO INSTRUMENTO DE ADMINISTRAÇÃO NA GESTÃO EDUCACIONAL

**CIERNEIDE FREITAS ALVES**

(IFRN) – [cierneidefreitas@hotmail.com](mailto:cierneidefreitas@hotmail.com).

**FERNANDA MICHELLE PATRÍCIO DE SOUSA**

(IFRN) – [nandpatricio@hotmail.com](mailto:nandpatricio@hotmail.com)

**MARCIA MARIA ANDRADE DE ASSIS**

(IFRN) – [Marciaandrade25@hotmail.com](mailto:Marciaandrade25@hotmail.com)

## INTRODUÇÃO

Gerir uma instituição de ensino tem sido um desafio para qualquer direção escolar, considerando as contínuas transformações sociais, científicas e tecnológicas, bem como os valores, as crenças e os ideais de uma sociedade em transição, que norteia a missão da educação hoje, em sua responsabilidade sócio pedagógica. Rever a postura do gestor, esse profissional que se vê no centro da administração como um líder na perspectiva de uma gestão democrática e participativa, é o objetivo geral dessa pesquisa que de maneira específica busca ampliar a visão de liderança na instituição escolar; Enfatizar o papel do diretor como gestor -líder; Contribuir para o exercício da prática gestora por meio de competências e habilidades de liderança; e promover o desenvolvimento de conhecimentos e técnicas que auxiliem o processo de gestão no âmbito escolar. Atender a essas demandas administrativas e pedagógicas sugere a instituição um outro conceito de gerência, o que justifica essa pesquisa, como também a ação de descentralização da figura do gestor, visto que a direção de uma escola perpassa pela administração de conflitos interpessoais que ultrapassa a visão mecanicista, sistemática e metódica dos esquemas tradicionais, centralizados no poder hierárquico e nas teses autoritárias de um regime conservador. A relação que se estabelece entre pessoas, principalmente entre as autoridades e seus subordinados (o que acontece na família, na escola, no trabalho, nas profissões e na sociedade em geral), é vertical, de cima para baixo, de quem sabe e tem o poder para quem não sabe e deve obedecer. O poder está centralizado e acumulado nas mãos dos que decidem pelos outros o que lhes é interessante ou tem o dever de transmitir aos demais o que decidiram outras autoridades superiores a eles. As possibilidades de cooperação entre as pessoas são reduzidas. Esse tipo de relação tende a perpetuar-se como sendo a mais adequada em qualquer processo educacional ou social. (MASETTO, 2003, p. 72.). Mediante a essa nova forma de gerir, correspondente ao perfil indicado pela abordagem construtivista de gerência escolar já mencionada, como o gestor exerce seu papel sem perder sua autonomia? Como desprender-se de sua cultura educacional cheia de vícios, teorias e tradições adquiridas ao longo de sua história que o impedem de lançar-se ao novo? Uma das ferramentas importantes para a reconstrução das atividades gestoras é a liderança como habilidade pessoal, que reflete no trabalho do cotidiano

escolar e nas relações que se estabelecem entre seus atuantes. Segundo Luck: Liderança, diferentemente do que se possa pensar, a liderança não é uma condição definida no nascimento da pessoa. As pessoas não nascem líderes. Certas pessoas com fortes características e traços de personalidade que as identificam como líderes certamente tiveram, desde a infância, experiências de

vida que contribuíram de forma significativa para que desenvolvessem certos valores, atitudes e habilidades fundamentais para a liderança. (2010b, p. 122) Focalizando nessas questões que permeiam a educação no seu contexto atual, pretende-se desenvolver essa pesquisa científica que tem como modalidade de desenvolvimento a revisão de literatura e se destina aos diversos segmentos e profissionais da área da educação e em especial aos que estão exercendo a função de diretores ou gestores.

## DEFINIÇÃO DE LIDERANÇA

Em nossa temática enfocamos a liderança como eixo central de toda a discussão que se segue, vê-la como instrumento de administração dentro de um contexto educacional é nosso objetivo. Para tanto é necessário compreendermos, a princípio, o termo LIDERANÇA. Não com a intenção de esgotá-lo em toda a sua abrangência, visto que as diversas literaturas tem se empenhado nesse sentido, mas direcioná-lo para a especificidade de nossa pesquisa. Segundo o Aurélio liderança se conceitua como “1. capacidade de liderar 2. Espírito de chefia 3. forma de dominação baseada no prestígio pessoal aceita pelos dirigidos”. (FERREIRA, 1999 p. 1912.) Sabemos que o termo hoje, depois de várias pesquisas, toma uma proporção menos centralizadora, mergulhada nas relações de comportamento e clima organizacional desenvolvido nas empresas e emerge para o âmbito escolar como fator de reestruturação desse processo, com o intuito de aprimorar o exercício da gerência administrativa. A busca pela explicitação do termo leva estudiosos de áreas distintas reinventarem o conceito dentro de suas concepções epistemológicas. Para Gaudêncio (2009) A primeira controvérsia que envolve o conceito de liderança é saber se ele, o conceito, define uma característica que pode ser desenvolvida ou se liderança é uma característica pessoal, genética. Minha opinião é que quando as pessoas falam conscientemente, isto é, quando falam o que pensam, referem-se a liderança como instrumento gerencial indispensável e que felizmente, pode ser desenvolvido. Quando, no entanto, falam no plano do que sentem, ou seja, valendo-se do emocional, veem a liderança como característica pessoal, que alguns tem e outros não. (GAUDÊNCIO, 2009, p. 11) Exprime Gaudêncio (2009, p. 13) “liderança é uma habilidade que as pessoas podem desenvolver em si mesmas, desde que aprendam a lidar com suas próprias emoções de forma madura” Hunter (2006, p. 18) a define como “A habilidade de influenciar pessoas para trabalharem entusiasticamente visando atingir objetivos comuns, inspirando confiança por meio da força do caráter”. Portanto não se resume a chefia, é uma questão de responsabilidade e de compromisso. A vida não é tanto o que nos acontece, mas a maneira como reagimos ao que nos acontece, Entre o estímulo e a reação existe o caráter – considerando que este reflita no empenho em fazer o que é certo, ignorando impulsos ou caprichos e independentemente dos custos pessoais. (HUNTER, 2007, p. 29).

Luck conceitua:

Liderança é um conceito complexo que abrange um conjunto de comportamentos, atitudes e ações voltado para influenciar pessoas e produzir resultados, levando em consideração a dinâmica das organizações sociais e do relacionamento interpessoal e intergrupar no seu contexto, superando ambiguidades. (LUCK, 2010b, p. 37). Para Luck (2010b) há uma evolução do termo em questão, mediante aos diferentes enfoques que surgem em resposta a necessidade de atualização das organizações. Essas adjetivações decorrem de ênfases diferenciadas atribuídas ao exercício da liderança que é analisado e interpretado em observância aos resultados almejados em uma cultura organizacio-

nal aberta a enfrentar os novos desafios de forma efetiva. Originária da área da administração de empresas, a mencionada cultura organizacional vem ganhando espaço entre os teóricos que priorizam um modelo de gestão mais participativo, personalizado, integrado e humanizado e que leva em conta os valores, as necessidades, as especificidades e o cotidiano de uma instituição de ensino. Além disso, a abordagem cultural se adapta perfeitamente à escola pela natureza sociocultural que a caracteriza e a distingue. (OLIVEIRA, 2005, p. 67). Dentre outras destacamos aqui algumas dessas adjetivações em síntese: – A transformacional que abrange fortemente o aspecto dos valores comungados por todos em uma organização e oferece uma visão transformadora de processos sociais e do próprio ambiente. A transacional que procura influir nas relações de interação entre as pessoas participantes da comunidade escolar. A compartilhada que promove a disseminação das responsabilidades, também é chamada de liderança distribuída. A coliderança que aponta para a ação conjunta do núcleo administrativo. Vice-diretores, coordenadores pedagógicos e demais representantes formais trabalham em parceria para atingirem as metas e objetivos tendo em vista o bem comum da instituição. Partindo destas contribuições é perceptível que a instituição escolar tem forjado ao longo da história um outro perfil de administração que vem se consolidando com as exigências que a sociedade tem imposto ao sistema educacional. A liderança no contexto democrático e participativo da escola

A administração escolar tem a cada dia uma ligação mais estreita com a empresarial, visto que essa condição tem se dado pelo fato de que se pensarmos, não de forma estratégica, mas de aplicação dos princípios e fundamentos de gerenciamento, eles são os mesmos para qualquer atividade que se desenvolva nessa perspectiva, inclusive e principalmente em uma instituição de ensino. No entanto administrar uma escola não é a mesma coisa que administrar uma empresa. Para Gomes (2010) a administração, tem sofrido ao longo dos tempos diversas alterações, essa área do conhecimento tornou-se a principal função social em uma organização. Como a expressão administração de empresas surgiu a princípio em empresas não educacionais e está muito ligada a questões industriais, daí a dificuldade de lidar com o termo nas nossas instituições. Mas o tempo nos fez entender que a administração é necessária em qualquer instância que necessite de planejamento e implementação de melhorias. A democratização, a descentralização e a autonomia têm sido as palavras chaves para essa discussão que norteia a difusão de uma caracterização da gestão educacional que transcenda o conceito limitado de direção da escola que tínhamos. A inversão da consciência autoritária, do conservadorismo e da centralização que leva ao imobilismo dá lugar a essa nova proposta. A gestão educacional corresponde à área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando o objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados. (LUCK, 2010a, p. 25). A escola desponta-se como condição necessária para os indivíduos alcançarem os níveis mais elevados de desenvolvimento humano. Como pessoas e cidadãos que atuam em uma sociedade exigente centrada na globalização e na valorização do conhecimento, garantindo uma formação competente que embase uma conduta que expresse criatividade, criticidade e empreendedorismo, mas, que não se fundamenta nos valores de um neoliberalismo que incute no indivíduo a busca por uma ascensão social centrada no individualismo. Que favoreça o fortalecimento do sujeito coletivo e que busque novas identidades e competências político-pedagógicas. "A escola tem um papel fundamental nesse processo de transformação, que resgata inicialmente as nossas referências coletivas e a convicção de que podemos intervir no processo de construção histórica da sociedade".

(FERREIRA; AGUIAR, 2006, p. 252). Dessa conscientização temos um novo paradigma que supera as limitações e oferece uma atuação mais efetiva, guiada por uma gestão de liderança. Nesse contexto alguns princípios são linhas orientadoras para formação dessa gestão, segundo Luck (2010a): O comprometimento que corresponde a atitude de se sentir responsável e responsabilizado pela educação, e não apenas como um cumpridor de horários e funções. – A competência que se refere a busca pelo aprimoramento da capacidade profissional e pessoal. – A liderança como iniciativa de contribuição, através de sugestões, ideias e atuações. A mobilização coletiva que retrata a ação individual eficaz quando somada ao grupo. A transparência que se trata da clareza das ações, das intenções dessas ações e os pretendidos resultados. A visão estratégica que implica em uma visão de futuro e abrangente da realidade. A visão proativa que consiste em uma orientação positiva da capacidade própria de enfrentar os desafios, assumindo as responsabilidades e enfrentando-os com criatividade. Portanto ascender a uma gestão que privilegie a participação e a prática de uma liderança democrática é uma adesão necessária para a qualificação da educação e da formação dos seus agentes. O gestor líder: protagonista de mudanças Em meio às respectivas atualizações que embasam a gestão educacional, a que tem se direcionado nossas contribuições, é de suma importância ressaltar que a figura do gestor é um referencial de liderança, visto que esse profissional tem se desprendido ao longo do processo de um modelo de administração estático e segmentado. Conforme Priolli (2008) O posicionamento que o gestor assume tem forte influência sobre como se dão as relações interpessoais. O entendimento de toda comunidade escolar, sobre tudo dos próprios diretores sobre o papel de cada um na dinâmica escolar é decisivo para a determinação da qualidade de instituição. E se todos que fazem a instituição não percebem que suas funções acima de tudo devem colaborar para um processo educativo exitoso, está na hora de reverter esse quadro. Conforme a cultura linear predominante o diretor atuava como tutelado aos órgãos centrais, onde tinha como incumbência zelar pelo cumprimento das normas, determinações e regulamentos provindos desses órgãos, sem autonomia para direcionar os rumos de suas ações gestoras. [...] O trabalho do diretor escolar constituía-se sobretudo, em repassar informações, assim como controlar, supervisionar, “dirigir” o fazer escolar em acordo com as normas estabelecidas pelo sistema de ensino. Bom diretor era o que cumpria essas obrigações plena e zelosamente, de modo a garantir que a escola não fugisse ao estabelecido em âmbito central ou em nível hierárquico superior. (LUCK, 2010a, p. 35). Na prática essa realidade aos poucos vai convertendo-se. Sai de cena o diretor, rompendo com o paradigma de controle e centralização do que se definia como gerência e começa a despontar o gestor, que concilia as demandas burocráticas e pedagógicas, que descentraliza o poder de decisão e promove a participação. Portanto essa nova concepção não se resume em mera mudança de nomenclaturas. Como o conhecimento sobre a gestão democrática está sendo diariamente construindo, segundo Heidrich (2009), esse conhecimento se constrói na atuação de cada gestor com sua equipe, e há um consenso que para se gerar um ambiente no qual todos atuem para alcançarem um objetivo comum na garantia da aprendizagem, os diretores precisam desenvolver algumas competências que são simples em suas definições, mas complexas na execução. Como saber ouvir e considerar as ideias, opiniões e posicionamentos divergentes. Cabe aqui, então, destacar que o desenvolvimento da liderança desse gestor pode ser adquirido mediante as contínuas experiências vivenciadas e a disponibilidade para galgar outro nível de desempenho profissional. Nesse contexto apontamos algumas atitudes, posturas e princípios que convergem para seu desenvolvimento como um gestor-líder.

Conhecer a si mesmo: Essa descoberta nos leva a perceber que não somos perfeitos, nem infalíveis, ajuda-nos a trabalhar nossas dificuldades e vencer nossas possíveis limitações. Ao mesmo tempo percebo que preciso do outro e que ele tem os seus próprios limites. “Só é possível aceitar o outro se eu me aceitar, e só posso me aceitar se me conhecer. Daí a atualidade do preceito socrático: “conhece-te a ti mesmo”” (GAUDÊNCIO, 2009, p. 50) Ser humilde e íntegro: “A humildade é a conquista do homem de conhecimento, ao passo que a arrogância é a característica do homem que não sabe o quanto não sabe.” (GAUDÊNCIO, 2009, p. 32). Tanto humildade quanto a integridade refletem verdade. Ser íntegro e humilde gera confiança. Dar e recebe feedback: Esse retorno no desenvolvimento da comunicação é imprescindível para estabelecer melhoria nas relações interpessoais. Um bom feedback tem por objetivo ajudar o outro a avaliar a eficiência de sua comunicação e compreender melhor aquilo que ele não domina [ . . . ] O feedback não deveria servir para criticar e magoar o outro [ . . . ] Emitir um feedback deve ser um modo de estabelecer um verdadeiro diálogo, não uma oportunidade para julgar ou acertar contas com alguém. (MORIM, 2009, p. 234) Aprender a delegar: Racionalmente é uma habilidade essencial para o trabalho do líder. No entanto, emocionalmente se torna difícil para o gestor na medida em que delegar implica em confiar no outro e disciplinar seu potencial de controle. Na realidade, ele não é o algoz que os outros veem, mas a vítima de um mecanismo que atinge os outros. Controla todo mundo apesar de intelectualmente, saber que a delegação é fundamental para o bom funcionamento de uma equipe. Mesmo querendo delegar só conseguirá fazê-lo quando perder o medo de viver suas próprias emoções. (GAUDÊNCIO, 2009, p. 26)

Saber motivar: Os desafios são inúmeros, mas é preciso ser perspicaz e gerar determinação para com sua equipe. O potencial sinérgico contido nas necessidades motivacionais constitui um repertório básico de forças pessoais que é inerente a cada um. Uma liderança eficaz deve ter consciência da natureza global das necessidades humanas e também reconhecer a importância das diferenças individuais em relação aos fatores motivacionais. (NOVO; CHERNICHARO; BARRADAS, 2008, p. 110). Ser flexível: Para Campos (2010) um bom gerente precisa saber usar de flexibilidade, precisa ser respeitado e não temido. Deve lidar com a autoridade que possui mantendo o respeito com sua equipe. Persistir em suas opiniões e estratégias, mas ceder diante das contribuições positivas de seus liderados. A flexibilidade é uma característica que demonstra segurança. Usar desse recurso para alcançar parcerias é uma estratégia ética. Poderíamos seguir discorrendo sobre inúmeras faces do perfil desse gestor, mas supomos que o aqui apresentado sirva para impulsioná-lo a persistir no objeto dessa discussão.

## A ESCOLA COMO ESPAÇO DE LÍDERES

Compreender a escola como um espaço aberto ao novo que favorece a mudança e democratiza a participação, como já mencionamos, é a urgência nos dias de hoje. Uma escola que acredita no seu potencial de liderança, que assume sua responsabilidade quanto modelo de integração social, desenvolvimento cultural e de relações humanas, tem em sua estrutura uma sólida base de administração. Uma gestão que compartilha sua missão, que considera as diferenças e filtra os excessos, que aprende a conviver com a pluralidade de opiniões e rege um legado de compromisso com uma educação para a cidadania e ascensão da pessoa humana. Com essa complexidade de ações, não se pode conceber que essa tarefa se encerre apenas na pessoa do diretor e de seu conselho. É algo que precisa emanar de toda a instituição. Gomes (2010) afirma que todos que fazem parte

da escola devem estar comprometidos com o resultado do aprendizado do aluno e os resultados institucionais. É necessário um compromisso pessoal com o trabalho coletivo. Deve-se trabalhar coletivamente para a explicitação e definição, de modo consensual dos valores, dos objetivos, das prioridades e da realidade em questão, não por abertura, mas para a agilidade e eficiência do trabalho escolar. Como mediador desse processo podemos citar à primeira instância a relação humana que estabelece um diálogo profissional produtivo e satisfatório e eleva a cada um de nós a uma condição de igualdade com os demais, nos fazendo não somente uma pessoa única, mas também parte do todo. Evidenciando-se como grupo. A experiência de uma pessoa e seu comportamento no trabalho sempre se dá em relação com alguém, seja esse alguém o superior hierárquico dessa pessoa, seu parceiro ou seu cliente. De modo mais geral, a relação humana pode ser definida como vínculo de interdependência entre os indivíduos, isto é, como aquilo que mantém duas pessoas, ou mais, em estado de relativa dependência mútua, permitindo-lhes contudo conservar certa autonomia. (MORIM, 2009, p. 213) Dentro dessa conjuntura é de suma importância ressaltar que o vínculo afetivo que é gerado não se traduza em méritos e favorecimento de alguns, a socialização, a inserção de normas e valores, a distinção dos papéis precisam contribuir para a interação social do grupo. Segundo Morim (2009, p. 230-233 grifo nosso) para uma melhor atmosfera no ambiente de trabalho três atitudes são fundamentais.

A autenticidade, a consideração positiva incondicional e a compreensão empática são, por conseguinte, três atitudes fundamentais para o desenvolvimento de relações positivas no ambiente de trabalho, na família, no círculo de amigos, na escola ou em outros contextos. Elas permitem compreender as divergências de opiniões, as diferenças individuais e culturais; elas favorecem igualmente a cooperação ao desenvolver a capacidade de escuta entre as pessoas. Um conselho administrativo autêntico, verdadeiro inspira confiança aproximando os demais de sua causa, pela força do caráter e estabelece vínculos de cooperação que resulta em novas lideranças, assim como a consideração positiva incondicional que reconhece o potencial das pessoas, aceitando e respeitando o que elas exprimem verbalmente ou não. Como também a compreensão empática que o leva a se colocar no lugar do outro, compreendendo seus limites, sem se deixar absorver por eles. Há outros fatores que poderíamos mencionar como indicadores da gestão que queremos construir. Dentre os quais podemos enfatizar a autonomia, a descentralização do poder e a inclusão de todos os segmentos da comunidade escolar, entre outros. Acreditamos que esses indicadores geram uma cultura de envolvimento e compromisso que resulta em atitudes que expressam indício de liderança.

1. A autonomia escolar, considerada como capacidade de as escolas traduzirem e construir suas alternativas, fundamentadas em suas reflexões e leitura de sua realidade, sistematizadas no projeto político pedagógico coletivo. Isso não significa desvincular-se do sistema.
2. A descentralização do poder entendida como método do trabalho coletivo que divide atribuições e responsabilidades, rompendo com a hierarquização.
3. A inclusão de todos os segmentos da comunidade escolar, considerando não apenas a formalidade do Conselho Escolar que deve representar os pais, os alunos, e os trabalhadores em educação, mas fundamentalmente criar espaços e abrir possibilidades de incluir a todos no projeto político pedagógico da escola, desde a sua concepção até a sua implementação no dia a dia da escola. (FERREIRA; AGUIAR, 2006, p. 253)

É necessário uma comunhão de intenções e de objetivos que acrescente em cada membro dessa instituição uma relação de pertença e conseqüentemente um estímulo ao progresso de suas

funções sejam elas quais forem na escala hierárquica da distribuição do “poder”. Cabe então aos que exercem o papel de líderes, que nesse determinado momento estão na posição de articuladores, a grande tarefa de formarem novos líderes, de fomentar nos diversos segmentos da escola uma autonomia que projeta a uma conduta administrativa, seja para assumirem os seus postos, conforme a dinâmica de seleção e 11 eleição de provimento dos cargos, seja para se sentirem colaboradores do processo de forma consciente e com visão empreendedora. Antes mesmo que se lidere um grupo é preciso ser líder de si mesmo.

Nossas escolas devem ser palcos de grandes atuações que expandam criticidade, ética e competência, devem estar comprometidas com uma formação que valorize a pessoa em seus aspectos social, político e pedagógico atribuindo -a novos saberes que a impulsiona a administrar seus ideais de vida e conseqüentemente o que lhe for confiado. Considerações finais O anseio por uma gestão de qualidade que desponte a eficácia da administração escolar é o que vem dinamizando o desenvolvimento da temática em uso. Enaltecer a liderança em meio as habilidades que envolvem o gerir educacional nos levou a pensar na instituição de ensino como espaço singular, autêntico, que compartilha, que congrega e que forma. Podemos afirmar segundo nossas pesquisas que mesmo diante de novas concepções administrativas, as atividades gestoras de uma escola não se resumem em ações burocráticas e legais. Reavaliar os procedimentos, alargar os horizontes e redefinir os conceitos não minimiza o primordial, que é a formação do indivíduo em sua complexidade. As relações do sistema empresarial com o sistema educacional se assemelham em suas intenções de organização, mas se divergem em seus interesses epistemológicos. Conforme as abordagens sobre a liderança no âmbito escolar, em suma podemos frisar que não se trata de chefia, não se traduz como cargo ou função, não tem o controle como mecanismo de aplicação e não se fundamenta no autoritarismo. É uma habilidade que se aprende. É um instrumento de capacitação pessoal que precisa estar presente em todos os segmentos da instituição e reforça o trabalho coletivo. A escola com forte potencial de liderança é o diferencial para uma gestão de qualidade. Sendo essa responsabilidade de todos que fazem a educação, mesmo que o gestor seja o articulador do processo, cabe a cada um intensificar sua participação e progredir na sua atuação como agente de mudanças.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Cierneide Freitas, et al. **O papel do gestor na gestão democrática e participativa**. Mossoró/RN, 2010. Artigo apresentado à Faculdade Integrada de Patos (Documento não publicado).

BARRETO, Maria das Graças Pereira. **Gestão de liderança: Uma ferramenta estratégica nas escolas**. Mossoró, RN: 2009. Artigo apresentado à Faculdade Integrada de Patos (Documento não publicado).

CAMPOS, Wagner. **As Dez Dicas do perfil de um bom gestor**. Administradores, portal da administração. Outubro 2010. Disponível em: <http://www.administradores.com.br/informe-se/artigos/as-10-dicas-do-perfil-de-um-bomlider/49084/> Acessado em: 15/01/2011.

FERREIRA, Naura Syria carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, 1910/1989. **Novo Aurélio XXI. Dicionário de Língua portuguesa**. 3. ed. Totalmente revista e ampliada. RJ: Nova Fronteira, 1999.

GAUDÊNCIO, Paulo. **Superdicas para se tornar um verdadeiro líder**. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

GOMES, Débora Dias. **Gestão Estratégica e Fundamental**. Folha Dirigida, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: [http://www.sinpeem.com.br/lermais\\_materias.php?cdmaterias=4510](http://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cdmaterias=4510) acessado em 12/10/2010.

HEIDRICH, Gustavo. **Rumo a democracia**. Nova Escola/ Gestão educacional. Novembro 2009, ed. 004. Outubro Novembro 2009. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/rumo-democracia-520828.shtml> Acessado em 15/01/2011

HUNTER, James C. **Como Se Tornar Um Líder Servidor**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2006.

LUCK, Eloísa. **Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010a (Serie cadernos de gestão: 2).

LUCK, Eloísa. **Liderança em gestão escolar**. 4ª ed. PetrópolisRJ: Vozes, 2010b. (Série Cadernos de Gestão; 4)

LUCK, Heloísa. Toda força para o líder. **Nova Escola/ Gestão escolar**, ed. 001. Abril 2009. Entrevista concedida a Paula Nadal. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/toda-forca-lider-448526.shtml>. Acessado em 10/10/2010.

MORIM, Estelle M. **Psicologia e gestão**. São Paulo: Atlas S. A, 2009.

NOVO, Damáris V; Chernicharo, Edna de assunção M. Barradas, Mary Suely S. **Liderança de Equipes**, 1º ed. Rio de Janeiro: EditoraFVG, 2008.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gestão educacional: Novos olhares, novas abordagens**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005

PRIOLLI, Júlia. **Quando o diretor se torna gestor. Educar Para Crescer**. Novembro 2008. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/quandodiretor-se-torna-gestor-423962.shtml>. Acessado em 01/11/10.

SENGE. P. **Escolas que aprendem. Um guia da quinta disciplina para todos os educadores, pais e todos que se interessam pela educação**. Tradução de COSTA, Ronaldo Cataldo. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MASETTO, Marcos T. Cultura Educacional e Gestão em Mudança in: VIEIRA, Alexandre Thomaz; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; ALONSO, Mirtes. **Gestão Educacional e Tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003.

# A PARTICIPAÇÃO DOS DISCENTES DO ENSINO MÉDIO NA CONSTRUÇÃO DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA

## **BENÍCIO MACKSON DUARTE ARAÚJO**

Aluno do 4º período de letras, habilitação em língua portuguesa e suas respectivas literaturas, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN/CAMEAM – beniciomackson@hotmail.com

## **MARIA AUCILENE LEITE MONTE**

Aluna do 4º período de letras, habilitação em língua espanhola e suas respectivas literaturas, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN/CAMEAM – aucileneemaysa@hotmail.com

## **EUGÊNIA MORAIS DE ALBUQUERQUE**

Mestre em Educação pela UFRN. Professora do Programa de graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN/CAMEAM). Membro dos Grupos de Estudos e Pesquisas em Estado, Educação e Sociedade e do Núcleo de Estudos em Educação – GEPEES/NEEd/UERN/CNPq – eugeniama1@yahoo.com.br

## **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Ao falarmos da gestão democrática no âmbito da educação, estamos falando de um ensino também democrático, conquistado socialmente através de lutas e batalhas, uma vez que a democracia escolar constitui um direito adquirido pelo povo, que teve esse direito negado, durante muitos anos, por administradores ditatoriais e elitistas, que não admitiam a descentralização do poder hierárquico, tendo reflexos também na educação.

Atualmente, temos escolas voltadas para preceitos democráticos, em que os seus sujeitos possuem vez, voz e representam peças fundamentais para o processo de desenvolvimento escolar, onde podem votar e serem votados para representar a instituição de ensino, exercendo assim a democracia.

Assim sendo, o presente trabalho objetiva analisar a participação dos sujeitos envolvidos na atuação da atual gestão administrativa da Escola “Estadual Vicente de Fontes”, localizada na cidade de José da Penha – RN, a luz em seu desenvolvimento, e por meio da participação dos discentes do 3º ano do ensino médio.

Por conseguinte, tomamos como fundamentação teórica os estudos de Almeida & Carneiro (2009), que discutem a gestão democrática e o papel do gestor na escola, Vieira (2009), que discute a educação básica nos aspectos da gestão escolar, estrutura e funcionamento, utilizamos também alguns artigos e o documento da LDB 9394/96, que explicitam a legalidade do ensino e da gestão democrática nas escolas públicas do Brasil.

Para nossa análise, elaboramos dois tipos de questionários com dez questões cada, um para os alunos do terceiro ano e outro para a direção da escola, possibilitando a construção de alguns gráficos com os resultados que obtivemos dos dados coletados.

Assim sendo, nosso trabalho está estruturado da seguinte forma: considerações iniciais, desenvolvimento e considerações finais. As considerações iniciais têm por finalidade apresentar a temática a ser desenvolvida no decorrer do trabalho. No desenvolvimento, expomos o referencial teórico que fundamenta as nossas discussões sobre a gestão democrática, e a análise dos dados nos quais podemos constatar que a referida instituição de ensino, Escola “Estadual Vicente de Fontes”, adota em seu sistema uma gestão democrática representativa, porém com algumas dificuldades e/ou falhas ao executar a gestão em vigor. E por último temos as considerações finais com um breve relato dos resultados que foram observados em nossa pesquisa, a qual foi realizada em duas etapas: a visita à referida escola, onde coletamos o *corpus* da nossa pesquisa, os questionários aplicados, e a

análise do *corpus* coletado, o que muito nos auxiliou no desenvolvimento da nossa pesquisa sobre a atuação da gestão democrática nas escolas.

## A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO

Conforme o art. 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/94) de 20 de dezembro de 1996 regulamenta pontos do capítulo sobre educação da CF/1988, embora apresente uma visão ampliada de educação. Em seu título V (o maior deles), declara que a Educação brasileira se compõe de dois níveis e modalidades da educação rege que:

**Art.21.** A educação escolar compõe-se de: Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; Educação superior.

A educação é um “direito de todos e dever do estado e da família”, (art. 25), assegurado pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB 9394/96, devendo ser ofertada pelos governantes municipais, estaduais e/ou federais, por meio de instituições escolares públicas: de ensino infantil em creche para crianças de 0 a 03 anos e em pré-escolas de 04 a 06, do ensino fundamental com duração de 09 anos, a partir dos 06 aos 14 anos de idade, podendo ser nas modalidades de Jovens e Adultos, mínimo 15 anos de idade, e de Educação Especial, a Educação Indígena e a Educação Quilombola, embora cada uma dessas modalidades necessite de outras leis, que são legislações específicas, que delimitam suas diretrizes curriculares e definem as instituições parceiras na execução de sua prática.

A estrutura e organização do Ensino Médio tem uma duração de 03 a 04 anos a partir dos 15 anos de idade, cabendo a modalidades de Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos (EJA), mínimo de 18 anos de idade, posterior ao ensino médio vem o processo seletivo para o ingresso na educação superior com duração variada de 03 a 06 anos em educação profissional, curso de extensão e sequencial.

O *stricto sensu* é o ápice com o mestrado, nas modalidades *Latu Sensu* com especialização, aperfeiçoamento e outros. Após o mestrado vem o doutorado e pós- doutorado, ou seja, uma infinidade de conhecimento para quem está disposto a buscá-lo. A estrutura e o funcionamento do sistema educacional brasileiro são regidos e guiados pelos princípios da Constituição Federal (CF, Art. 206, Inc. I a VII) e ampliados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Art. 3º, Inc. I a XI) para garantir sua total aplicação.

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço a tolerância;

V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII – valorização do profissional da educação escolar;

- gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;

- garantia de padrão de qualidade;

- valorização da experiência extraescolar;

- vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Como podemos observar as leis criadas para nortear o ensino, garantem a todos os cidadãos, amparados por leis, o direito a uma educação digna, de qualidade e gratuita. Um ensino em que todos os seus sujeitos são chamados a serem colaboradores da construção do saber, uma vez, que dentro dos princípios educacionais democráticos, todos que compõem a escola, e seus segmentos, têm o direito de expor opiniões e sugestões nas tomadas de decisões.

## GESTÃO DEMOCRÁTICA: LIMITES E POSSIBILIDADES

A gestão democrática amparada pela Constituição Federal (CF de 1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), com a incumbência de estabelecer e fazer vigorar alguns princípios preponderantes na educação básica tem o fim de garantir juridicamente a participação e a autonomia das escolas, baseada em princípios democráticos, assegura a participação igualitária de estudantes, professores e funcionários nas tomadas de decisões escolares conforme indica o Artigo 14 e incisos da Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional (Lei nº. 9.394, Art. 14 de 20/12/1996).

Os sistemas de ensino definirão as normas e a gestão democrática do sistema público na educação básica, de acordo com as peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II- participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Ao observar os incisos aqui mencionados, podemos dizer que a gestão democrática nas escolas públicas equivale a mais uma conquista, em que o cidadão é chamado a exercer sua cidadania, direito obtido através de anos de lutas e que nem todos conseguiram alcançar esse marco histórico da humanidade, uma vez que a democracia só foi decretada na Constituição de 1988 e na LDB 9394/96, se estendendo como orientação a todas as escolas públicas, garantindo a participação e atuação da comunidade escolar de uma forma ativa, não mais como submissos a um regime ditatorial onde um manda e os demais obedecem, mas como um conjunto que se une em prol do bem estar coletivo e do desenvolvimento social, lutando contra os possíveis desmando que ainda existe em nossa sociedade.

A gestão democrática passa a representar a luta pelo reconhecimento da escola como espaço de política e trabalho (OLIVEIRA, 2008), no interior do debate sobre os objetivos educacionais. A defesa da autonomia como possibilidade de participação nos processos decisórios da escola nos remete a vislumbrar uma escola compartilhada, onde os sujeitos construirão, passo a passo, sua autonomia. Sobre esta perspectiva, outro autor também mostra como as reivindicações pela democratização escolar incluem não só a escolha dos gestores no período das eleições, mas a construção do Projeto Pedagógico escolar. Segundo Santos,

*Termos como “cidadania”, “autonomia” e “participação”, nunca foram tão discutidos como nas últimas décadas, e o que mais traduz hoje, esse debate para a educação brasileira, é a reivindicação de uma Gestão Democrática e a Construção de um Projeto Político e Pedagógico, que possa ser específico para cada Instituição, com a marca dos membros que a compõem, e não como uma receita imposta por outrem. (2004, p. 100).*

O Projeto Político-Pedagógico em uma gestão democrática caracteriza-se desde a sua concepção por analisar coletivamente o contexto filosófico, socioeconômico, político e cultural em que a escola está inserida, estabelecendo, a partir dessas reflexões, a concepção de homem, de sociedade

e de mundo que se almeja. Portanto o PPP constitui um dos instrumentos mais importantes da escola. Segundo Araújo,

Apoiados no PPP como referencial, a comunidade escolar, incluindo pais, professores, alunos, funcionários e gestores, assume um compromisso coletivo na busca dos caminhos a serem percorridos para formação de todos que fazem parte da instituição e do seu entorno. Nesse sentido, é importante estabelecer as prioridades da escola e adequar às mesmas os recursos de que ela dispõe considerando sempre o interesse comum e nunca os individuais. O trabalho, nessa perspectiva, exige a articulação do gestor com os diversos segmentos da comunidade escolar. O constante exercício do diálogo passa a ser fundamental no jogo político e no pleno exercício democrático no interior da escola pública. (ARAÚJO, 2008, p.77).

Conforme indica Araújo, a escola que atua democraticamente deve agir em prol do bem comum, ou seja, da coletividade, fazendo uso de um sistema de ensino que implemente três aspectos norteadores da atuação da gestão democrática na escola: 1- eleições diretas para diretor e vice-diretor da escola, 2- projeto político pedagógico, 3- conselho escolar. Esses três aspectos são fundamentais para determinar se uma instituição de ensino segue a gestão democrática ou se simplesmente ostenta esse título sem lhe fazer jus. Vejamos como ocorre a atuação da gestão democrática na escola:

O exercício da gestão democrática e a participação da comunidade- escolar nas tomadas de decisões são respaldos nos Conselhos Escolares; na participação dos alunos mediante os Representantes de Classe e o Grêmio Estudantil como partícipes da vida escolar, na Associação de pais e, ainda, nas parcerias externas que tanto contribuem para a melhoria da qualidade do ensino e para a interação escola- comunidade, considerando como princípios norteadores de uma gestão democrática participativa. Por essas razões, a participação da comunidade e a garantia das escolas pelo poder público compreendem a escolha dos dirigentes escolares, a criação dos colegiados, a construção do projeto político pedagógico e a autonomia da escola, ainda considerados como desafios em boa parte das escolas públicas (ALMEIDA & CARNEIRO, ANO 2009, P.02).

Segundo as autoras, Almeida & Carneiro (2009), o exercício da gestão democrática exige a participação da comunidade, dos pais, alunos, professores e funcionários. A atuação desses membros necessita ser de forma ativa e em prol do bem estar de todos que carecem do serviço escolar, jamais se deve pensar em favorecimento pessoal ou particular. A participação dos conselhos sugere a opinião dos pais em conjunto com a escola, ouvindo seus dirigentes e contribuindo com possíveis melhorias, a fim de que a família não entregue somente a escola a responsabilidade de ensinar e educar seus filhos, ou seja, que a relação de ambos saiam do anonimato e passe a construir uma verdadeira comunidade escolar que tenha o objetivo de melhorar cada vez mais o ensino/aprendizagem.

Assim sendo, a gestão democrática possibilita a interação no ambiente escolar, por meio da participação dessas comunidades nas tomadas de decisões, bem como o exercício da democracia, em que os alunos votam através de eleições diretas para escolher quem melhor os representem, construindo um elo entre os segmentos escolares. Contudo, apesar da gestão democrática ser um avanço na nossa sociedade, vale salientar que esta é uma tarefa árdua que exige dos responsáveis pela direção da escola pulso firme e flexível ao mesmo tempo, firmeza para a gestão não ser banalizada e flexibilidade para conciliar as opiniões divergentes.

## A PARTICIPAÇÃO DOS DISCENTES NA CONSTRUÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

A gestão democrática deve ser entendida como um espaço de descentralização do poder, de participação e de autonomia da instituição, possibilitando a construção da cidadania. Segundo PARO (2005, p.40), “parece haver pouca probabilidade do Estado empregar esforços para a democratização do saber sem que isso seja compelido pela sociedade civil”. No âmbito da unidade escolar, se evidencia a necessidade da comunidade participar da gestão escolar, de forma que a instituição possa ganhar autonomia em relação aos interesses da classe dominantes representada pelo Estado. De acordo com o autor, tanto a participação quanto a autonomia são peças fundamentais para a transformação de uma instituição que busca adquirir práticas mais democráticas, e isso só terá condições de acontecer “na medida em que aqueles que mais se beneficiarão de uma democratização da escola puderem participar ativamente das decisões que dizem respeito a seus objetivos e as suas formas de alcançá-los” (*idem*, p.40).

A origem da palavra participação vem de „parte ; participação é fazer parte, tomar parte ou ter parte. No campo específico da educação, “a formação política através da participação em processos decisórios, de interesse público, é importante em si, independente do resultado do processo.” (*apud* CABRAL, 2004, p.20). Neste contexto, a renovação da teoria democrática assenta-se na formulação de critérios de participação política que vão além do voto e que conduzem à criação de uma nova cultura política, a cultura da participação, que pressupõe o aprendizado e a construção coletiva.

Para se manter e se aprofundar, a cultura da participação e da solidariedade tem de ser servida por um projeto pedagógico ambicioso que envolva o sistema educativo no seu todo, os serviços públicos e, sobretudo, o terceiro setor, que apesar de ter assumido um papel cada vez mais importante na provisão das políticas públicas, tem utilizado o seu caráter privado para fugir ao controle público e recusar a instituição de mecanismos internos de participação. (SANTOS, 2002, p.553).

As práticas de participação e o exercício da autonomia são bastante complexos e que “a possibilidade de ser bem sucedido não dependem apenas dos esforços e intenções das pessoas envolvidas, mas da sua inserção numa dimensão organizacional específica, assim como da capacidade dos membros conseguirem construir um diálogo efetivo e verdadeiro” (GUTIERREZ, 2004). Autonomia e participação constituem dimensões de uma proposta revolucionária e de contracultura em relação ao autoritarismo dos anos sessenta, às formas burocráticas de organização e suas características de excesso de formalismo, de repetição de rotinas, de hierarquias rígidas, de irracionalidade e relacionamentos frios são dimensões que se contrapõem também à centralização do poder e ao distanciamento dos órgãos de decisão política e administrativa, que caracterizavam (e, em muitos casos, continuam caracterizando) a máquina pública.

Para o direcionamento do nosso trabalho sobre a gestão democrática, trazemos como *corpus* analítico, questionários aplicados a trinta e dois discentes do terceiro ano, do ensino médio, da Escola Estadual Vicente de Fontes, localizada na cidade de José da Penha/RN, abordando questões sobre a participação dos pais e alunos na construção de uma escola democrática, vale ressaltar que a escolha da turma se deu pelo fato desta ter maior vivência dentro da referida instituição de ensino. Do mesmo modo, aplicamos um questionário ao representante da administração escolar, com perguntas voltadas para uma gestão democrática, focalizando a participação dos membros escolares,

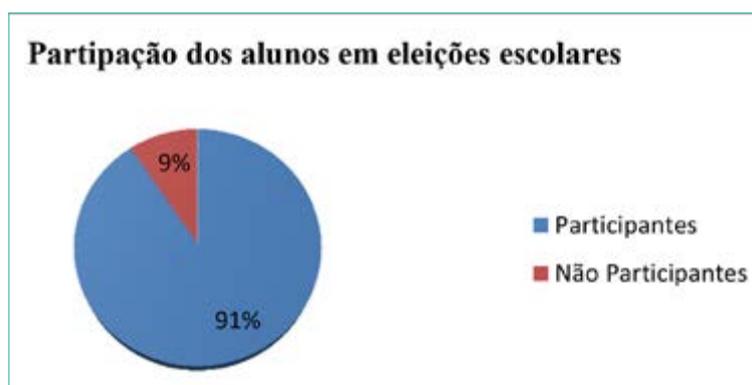
suas devidas funções e os laços democráticos estabelecidos na coordenação e no desenvolvimento da escola.

Aqui apresentamos essas duas facetas, de um lado uma turma com crescimento intelectual construído dentro do recinto escolar, em que os entrevistados são clientes da escola desde as séries iniciais, assim conhecedores de momentos democráticos dentro da instituição, e por outro lado, uma gestão que se apresenta mediante os feitos, provedores do crescimento e qualidade de ensino voltado para uma gestão democrática e flexível as necessidades escolar.

A palavra **democracia** significa governo do povo, assim, uma gestão escolar democrática é aquela em que os componentes da escola participam das decisões administrativas, é de fundamental importância para o crescimento e desenvolvimento da escola. Segundo o representante escolar, uma gestão democrática é: “Uma gestão onde todos os envolvidos no cotidiano escolar possam participar e que a administração, as decisões, as ações devem ser elaboradas e executadas de forma não hierarquizada”.

O início dessa democracia dentro da instituição de ensino se dá a partir do momento que os segmentos da escola usufruem o direito de escolha de seus representantes, pois sabemos que há algum tempo atrás esses cargos eram adquiridos por meio de indicações políticas e até mesmo por nepotismo. A nossa pesquisa constata que a escola em evidência dá ênfase a esse momento primordial; “A escolha do diretor e vice-diretor da nossa escola ocorre por voto direto e secreto, na qual toda comunidade escolar vota: os pais, estudantes (acima de 12 anos), professores e os demais funcionários da escola”.

**Gráfico 01** – Gráfico representativo da quantidade de alunos que já participaram de eleições para escolha da direção escolar.



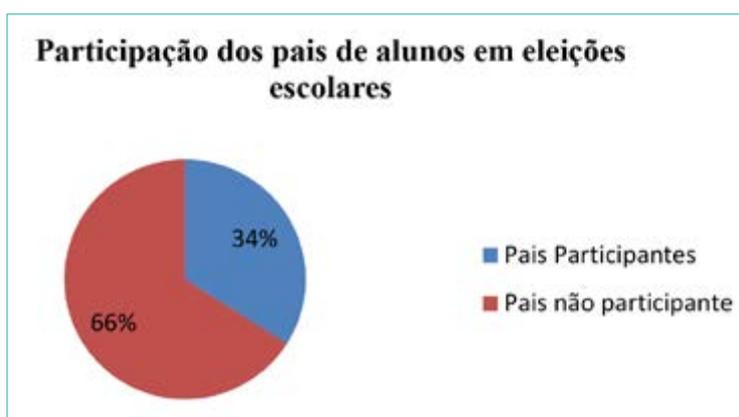
As palavras do representante da gestão escolar são comprovadas pela pesquisa realizada com os alunos, como mostra o gráfico 01, que 91% dos entrevistados já participaram da escolha para diretor da referida instituição de ensino, e ainda o gráfico 02 trás a quantidade de participação em pleitos eleitorais, apresentando que até 3% dos alunos participaram desse momento ímpar por três vezes, mostrando uma gestão aberta e preocupada com o ato de escolha de seus representantes, como também alunos empenhados e preocupados com o desenvolvimento da escola.

**Gráfico 02** – Gráfico representativo do número de participações dos alunos em escolha para direção da escola.



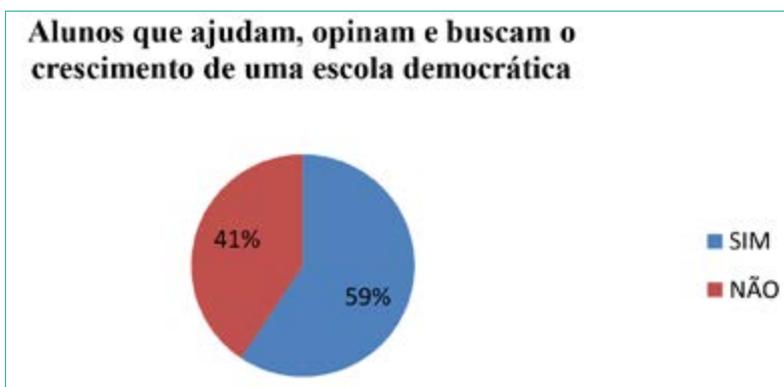
Muito embora, esse processo não pode ser classificado com excelência, pois constatamos a distância dos pais, uma das classes representantes do segmento externo da escola, em que mostra muito além da falta no momento da votação, mas o distanciamento destes, ou seja, a falta de acompanhamento dos pais para com os filhos na escola. O Gráfico 03 mostra que apenas 34% dos pais participaram da escolha do gestor escolar.

**Gráfico 03** – Participação dos pais dos alunos na escolha da gestão escolar.



É louvável também apresentarmos o empenho dos alunos que se colocam a disposição da instituição escolar e cumprem os deveres discentes na construção educacional. Mostra o gráfico 04 que 59% dos alunos entrevistados procuram buscar o crescimento da escola. Assim, temos alunos preocupados com a o funcionamento escolar, lutando por melhorias através de opiniões e participações, sendo assim atuantes ativos dessa unidade chamada escola.

**Gráfico 04** – Alunos que opinam e procuram o crescimento democrático.



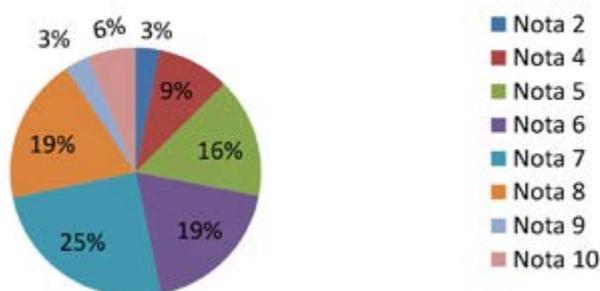
Ao interrogarmos a presente gestão sobre o processo de escolha dos representantes que concorrem à gestão escolar, e se nos pleitos eleitorais há mais de uma chapa candidata, obtemos a seguinte resposta: “Faz anos que a E. E. Vicente de Fontes tem chapa única”. Desse modo, fizemos a seguinte indagação: qual o objetivo que leva o docente a compor tal cargo? “Acredito eu, que é em ver na gestão, a possibilidade de mudanças, de fazer acontecer na educação transformações dentro da escola onde gestor é o pivô desse processo, é quem integra todos os setores da instituição enfim é quem tem o sonho de querer mudar para melhor a escola onde trabalha”.

Se a gestão é fundamentada em preceitos democráticos, em diálogos onde todos têm vez e voz e a igualdade é presente em todos os segmentos escolares, porque nos pleitos temos apenas um grupo concorrendo à gestão escolar? A administração seria tão perfeita a ponto de não haver concorrência? É importante lembrarmos os objetivos citados pelo representante escolar, que levam o professor a concorrer a tal cargo, **a possibilidade de mudança, de fazer acontecer, o sonho de querer melhorar a escola**, se esses são os reais objetivos, porque apenas um certo grupo administra a escola? Será que os demais professores não sonham com uma educação melhor, ou não veem a gestão educacional como possibilidade de mudança, não almejando o novo?

Somos chamados a refletirmos que professores temos em nossas escolas, a falta de incentivo, o medo, à reclusão levam esses profissionais da educação a se retraírem no mundo próprio que eles podem construir e controlar, a sala de aula, lugar onde são superiores, onde a falta de profissionalismo não irá recair em cima dos próprios profissionais, mas no lado mais fraco da corda, no caso os alunos, que além de sofrerem com a decadência e as incontáveis mazelas que afligem a educação são colocados ao lado de professores frustrados.

**Gráfico 05** – Avaliação dos alunos para a gestão escolar

**Notas dadas pelos alunos para a gestão escolar**



Por fim, apresentamos aqui uma avaliação feita pelos alunos à gestão escolar, em que atribuíram um valor de 1 a 10 para atuação desses administradores, o resultado é apresentado no Gráfico 05, em que podemos constatar que as maiores notas foram 7 (25%), 8 (19%) e 6 (19%), assim consideramos que a maioria dos entrevistados avaliam a atual gestão como boa, porém com um longo caminho para se chegar à ótimo, uma vez que apenas 6% consideram tal classificação para a gestão escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término do presente trabalho embasado em suportes teóricos voltados para a atuação e desenvolvimento da gestão democrática, como também, para análises da participação dos dis-

centes do ensino médio da Escola Estadual Vicente de Fontes. Na pesquisa realizada, percebemos uma instituição voltada para os critérios de gestão democrática, porém ainda falha em demasiados aspectos, como a permanência de um mesmo grupo nos pleitos para escolha da gestão escolar, ou seja, os componentes invertem apenas seus papéis, e o distanciamento dos pais e alunos nas atividades e decisões da atual gestão.

É percebido também que o medo de estar à frente da instituição de ensino e a falta de incentivo leva muitos professores a não se interessarem a ocupar a direção de uma escola, muitas das vezes a desvalorização do profissional da educação começa por ele mesmo, a partir do momento que se castra e se fecha as novas possibilidades e horizontes. Como diz o entrevistado, “o professor precisa sonhar e ver na gestão escolar a possibilidade de mudança de uma escola melhor”.

Uma gestão democrática se faz com a participação de todos os segmentos escolares, onde unidos lutam pela construção de uma escola formadora de pessoas críticas, cidadãos, profissionais da nossa sociedade que norteiam o futuro dos nossos dias. Vale ressaltar que em outras oportunidades estaremos enfocando os demais instrumentos que viabilizam a gestão democrática, como o Conselho Escolar e o Projeto Político Pedagógico (PPP), visto que, o enfoque aqui se voltou para as eleições diretas para gestões escolares.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Suêldes de. **O caminho das pedras para gestão escolar: o papel do gestor na implementação do projeto político-pedagógico**. Dissertação de mestrado em Educação. Natal: PPGED/UFRN, 2008.
- ALMEIDA, Maria Lucia de Figueredo & CARNEIRO, Tereza Kelly Gomes. **GESTÃO DEMOCRÁTICA: O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR**. Universidade Federal da Paraíba. Encontro de Pesquisa do Norte e Nordeste (EPENN). Educação, Direitos Humanos e Inclusão Social. 2009.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEM, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto editora, 1994.
- BRASIL, **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC/SEF, 1996.
- CABRAL NETO, Antonio (org.) **Política Educacional: desafios e tendências**. Porto Alegre: Sulina 2004. 213p.
- GUTIERREZ, Gustavo L. **Por que é tão difícil participar?** São Paulo: Paulus, 2004.
- OLIVEIRA, Dalila A. Mudanças na Organização e na Gestão do Trabalho na Escola. In: OLIVEIRA, Dalila A; ROSAR, Maria de F. (Orgs.) **Política e Gestão da Educação**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- PARO, Vitor H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3ed. São Paulo: Ática, 2005.
- SANTOS, Boaventura de S. **A globalização e a ciência sociais**. São Paulo: Cortez, 2002a.
- \_\_\_\_\_. **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002b.
- SANTOS, Sandra R. R. dos. **Gestão Colegiada e Projeto Político e Pedagógico: Colégio Universitário de São Luís/MA – 1989 a 1997**. (Tese de Doutorado). Campinas-SP: UNICAMP, 2004.
- VIEIRA, S. L. **Educação básica: Política e Gestão da Escola**. Brasília: Liber Livro, 2009.

# AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO INTERIOR DA ESCOLA PÚBLICA: UM CAMINHO PARA A GESTÃO

HELENA CARDOSO RIBEIRO

Universidade Federal de Juiz de Fora – helenacr.cso@gmail.com

## INTRODUÇÃO

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Juiz de Fora tive a oportunidade de, durante o curso, participar do grupo de pesquisa *Política e Sociologia da Educação*, coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Beatriz de Basto Teixeira. Como membro do grupo e bolsista de Iniciação Científica, participei da pesquisa *Financiamento da Educação nas cidades mineiras: dez anos de Fundef (1998-2007)* finalizada em 2010. O trabalho sobre o Fundef foi dividido em quatro Eixos interdependentes, entre eles o Eixo 2 “Atendimento e Gestão”, o qual ficou sob minha responsabilidade e do qual também foi derivada minha monografia para a conclusão do curso de bacharelado. Essa experiência me aproximou da área da Educação e deu origem ao meu interesse pela gestão educacional, mais especificamente, pela atuação e pelo cotidiano dos gestores.

Em uma das entrevistas realizadas na pesquisa citada, realizada ainda na graduação, com os membros do Conselho de Acompanhamento e Controle Social (Cacs) do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) de Juiz de Fora, MG, a entrevistada falava da dificuldade em conciliar sua participação no Conselho e o cargo que ocupava na Rede Municipal de Ensino, o de diretora de escola. Deparei-me com afirmações sobre as inúmeras responsabilidades que ela tinha na função que exercia. Diante disso surgiram algumas indagações como: o que será tudo isso que essa diretora faz? Quais são as suas atribuições? Ela pode ajudar na qualidade da escola em que trabalha? Tais indagações fizeram com que eu fosse buscar essas respostas na área da Educação e deram origem à dissertação de Mestrado intitulada “Diretor de escola: novos desafios, novas funções?” (RIBEIRO, 2012) defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma Universidade a qual cursei a graduação.

Esse trabalho teve como objetivo geral analisar a rotina do diretor de escola, tendo como referência as exigências feitas ao cargo, após as mudanças nos sistemas educacionais ocorridas na década de 1990, que colocam a escola como centro da gestão das políticas educacionais. Especialmente, interessou observar o que caracteriza essa rotina em escolas que conseguem agregar valor<sup>1</sup> ao desempenho de seus alunos. Além disso, mereceu observação o modo como o próprio diretor se vê diante do desafio de realizar uma Educação de qualidade. A pesquisa ainda se desdobrou em objetivos específicos: a) conhecer as atividades realizadas pelo diretor no seu dia a dia; b) identificar

<sup>1</sup> Agregar valor significa que, com base na Provinha Brasil 2009, os alunos das escolas escolhidas para a pesquisa tiveram uma maior pontuação entre o teste 1 e o teste 2. Foram as escolas cujo resultado apresentou maior crescimento no município.

os aspectos que contribuem para uma gestão de qualidade; c) analisar e problematizar as tensões que a figura do diretor enfrenta.

A metodologia predominante utilizada para a pesquisa foi a qualitativa, englobando a pesquisa bibliográfica, a pesquisa de campo, a análise documental e entrevistas.

A revisão bibliográfica e a pesquisa de campo foram os meios utilizados para obter informações e sistematizar o conhecimento sobre a rotina do gestor escolar. A revisão bibliográfica, permitindo o levantamento de informações sobre o assunto, colaborou para um melhor entendimento do nosso objeto de análise. Esse processo foi o fio condutor do trabalho. Os dados obtidos através desse levantamento foram utilizados como base para análise dos dados coletados na pesquisa de campo. Assim, antes de ir a campo, foi montado um roteiro de observação de acordo com os principais temas que surgiram. Esses temas se entrelaçaram durante a pesquisa dando origem a categorias de análise. Essas categorias, como dito, foram criadas a partir da congruência de mais de um tema, encontrados na bibliografia estudada e, posteriormente, moldados pela pesquisa de campo e entrevistas, também técnicas de investigação desta pesquisa. Neste trabalho procuraremos enfatizar as categorias que envolvem as relações sociais dentro das escolas pesquisadas.

A investigação incluiu a observação participante através do acompanhamento da rotina de dois diretores de escolas. A seleção das escolas baseou-se na dissertação de mestrado *PROVINHA BRASIL: avaliação na Educação e os efeitos na qualidade do ensino nas escolas públicas municipais de Juiz de Fora*, de Mariana Vieira Teixeira (2010). Para a pesquisa realizada por Teixeira (2010), foram selecionadas 14 escolas, duas escolas de cada região do município de Juiz de Fora, de maior e menor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), contemplando assim diferentes contextos. Foram realizadas entrevistas com 11 dos 14 gestores das escolas participantes. Assim, dentro desse universo de 11 escolas/diretores, foram escolhidas para observação as duas escolas/diretores que, de acordo com o trabalho de Teixeira (2010), tiveram o maior valor agregado entre o teste 1 e o teste 2 da Provinha Brasil 2009. A escolha das escolas através dessa pesquisa se justifica por ser referente ao município de Juiz de Fora, onde a pesquisa ora apresentada também foi realizada e, principalmente, pela conclusão da autora, que envolve diretamente o gestor escolar:

A Provinha pode contribuir de forma direta para a melhoria da qualidade do ensino quando a gestão da escola permite que os professores possam fazer uso desse instrumento pensando em sua turma, seus alunos de um modo bem particular. Cabe aos diretores fazer com que o corpo docente compreenda essa relação, essa possibilidade de interpretar e fazer uso do programa de acordo com as necessidades de seus alunos. (TEIXEIRA, 2010, p.139)

Foi acompanhada a rotina desses diretores durante um período de quatro horas em um dia de trabalho, ao longo de cinco semanas, sendo cada semana dedicada a um dia (de segunda-feira a sexta-feira). O ciclo de cinco semanas de pesquisa se repetiu durante três vezes no período letivo do ano de 2011. As cinco semanas foram pensadas, como mencionado acima, para recobrir todos os dias da semana, sendo que, em cada semana se acompanhou um dia (primeira semana: segunda-feira; segunda semana: terça-feira; e assim por diante, até chegarmos à quinta e última semana: sexta-feira). Desta forma, o acompanhamento do diretor na escola abarcou todos os dias da semana.

Também foram acompanhadas reuniões escolares como as do Colegiado, as reuniões pedagógicas e as da comissão do Projeto Político Pedagógico, que foram realizadas em dias e horários não contemplados pelo ciclo proposto.

No final de cada ciclo de observação foram realizadas entrevistas, nas quais eram feitas perguntas à diretora sobre o que foi observado, buscando conhecer a motivação de suas atitudes e obter justificativas para suas escolhas e/ou decisões. Além disso, foram entrevistados demais profissionais da escola: professores, secretárias, coordenadoras e vice-diretora.

Na seção seguinte será dado um panorama das transformações na Educação no Brasil nas últimas décadas que colocaram a atuação do gestor escolar em evidência e serão apresentados dados da pesquisa realizada que enfatizam a importância das relações sociais no interior da escola pública, recorte desenvolvido nesse trabalho que deriva da dissertação de mestrado anteriormente mencionada.

## TRANSFORMAÇÕES EDUCACIONAIS, O DIRETOR ESCOLAR E AS RELAÇÕES NO INTERIOR DA ESCOLA

A atuação do gestor escolar vem ganhando destaque nos últimos anos como fator que pode contribuir para a qualidade da escola. O destaque que esse profissional ganha está atrelado a uma série de outras mudanças que aconteceram principalmente na década de 1990 em nosso país. A década de 1990 e o início dos anos 2000 se caracterizam pela implementação de políticas educacionais de grande impacto como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, o Fundef, as avaliações nacionais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que teve a criação do Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (Ideb) considerada como sua principal proposição. As ideias centrais destas políticas implementadas no Brasil se assemelham a mudanças na Educação que aconteceram em diversas partes do mundo.

Alguns fatores desencadeados pelas mudanças ocorridas na Educação, principalmente nos Estados Unidos da América (EUA) e na Inglaterra, disseminaram-se através dos organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Essas mudanças são importantes e se caracterizam pelos seguintes fatores: descentralização, financiamento, capacitação de professores, autonomia, currículo, avaliação, responsabilização (*accountability*) e gestão.

Ao olharmos para as políticas nacionais que citamos acima podemos notar que elas se aproximam dos fatores que caracterizam as mudanças internacionais. A implementação do Fundef reestruturou a forma de financiamento da Educação, além de ressaltar a importância da capacitação dos professores. Além disso, uma das consequências trazidas pelo Fundo, a municipalização do ensino, contribuiu para a descentralização administrativa junto à LDB/1996, que ressaltou o papel do município na Educação reforçando o Regime de Colaboração entre União, estados e municípios, presente na Constituição de 1988. Ademais, a LDB dá autonomia pedagógica para a escola quando possibilita a criação, por ela, do seu Projeto Político Pedagógico (PPP); e também, através do PDDE, a escola ganha certa autonomia financeira.

Neste contexto, o Estado, em alguma medida, deixa de ser o executor e passa a ser uma instância coordenadora e controladora (GALVANIN, 2005; SANFELICE, 2003). Para exercer esse controle baseia-se nas avaliações em larga escala como o Saeb, o Enem e o Enade e, mais recentemente, no

Ideb. Além disso, com a publicação dos PCN, também se criou um currículo no qual conteúdos de uma base nacional comum deveriam estar presentes no ensino. Isso auxiliou na consolidação do sistema de avaliação, já que os PCN se tornaram uma referência para a definição de conteúdos avaliados, cujos resultados passaram a ser utilizados para responsabilizar as escolas pelo seu desempenho.

A responsabilização através da medição de desempenho dos alunos pelas avaliações e as modificações na gestão provocadas pela descentralização chegam à escola e alteram sua organização e seu cotidiano. Como podemos ver, essa instituição se torna o centro das políticas educacionais e as Leis e Programas estabelecidos pelo governo delinearão essa nova configuração que pode ser elucidada com as determinações sobre a construção do Projeto Político Pedagógico das escolas (definidas na LDB) e com o PDDE. Assim, é no embate entre proposição política e cotidiano que a mesma vem se constituindo e se organizando (MICHELS, 2006). A escola é o local onde o direito à Educação é satisfeito. Desse modo, ao pensar a qualidade da Educação, é preciso pensar no cotidiano escolar e o que faz a diferença para que a qualidade almejada seja, de fato, atingida. Pesquisas apontam que vários fatores influenciam o sucesso dos alunos, dentre eles os professores, o acompanhamento dos pais, a vizinhança, a relação da escola com a comunidade e, por fim, a figura do diretor (FRANCO *et al.*, 2007; SANT'ANNA, SALATA, 2009; SOUZA, 2006; RIBEIRO, 2008). O diretor pode influenciar no sucesso da escola e de seus alunos, portanto, na qualidade da Educação. As pesquisas revelam isso e respondem uma das minhas primeiras indagações quanto ao gestor escolar. Porém, essa resposta manteve as outras perguntas iniciais: o que será tudo isso que a diretora que eu entrevistei faz? Quais são as suas atribuições? E levaram a novas questões: o que um diretor faz que auxilia na qualidade da escola? Como ele faz isso? Alguns pontos no caminho percorrido pela pesquisa chamaram a atenção, principalmente com a experiência de um ano de trabalho de campo em duas escolas de Juiz de Fora-MG, todos relacionados às relações do gestor escolar com os demais atores da escola.

Antes de nos determos a tais pontos, faz-se necessário conhecer o universo pesquisado: o município de Juiz de Fora e as escolas e diretoras escolhidas para o desenvolvimento da pesquisa. Ressaltamos que mesmo com características diferentes e particularidades nos modos de agir das diretoras pesquisadas é possível fazer aproximações entre as gestões que nos levam a chamar atenção para o fator relacional dentro das escolas – que em seguida a descrição do universo estudado será apresentado.

## CONHECENDO O UNIVERSO DE PESQUISA

### O município de Juiz de Fora

Juiz de Fora está localizada na Zona da Mata Mineira a 272km da capital do estado, Belo Horizonte. De acordo com os dados do último censo – 2010, a estimativa de habitantes é de 517.872 pessoas (IBGE, 2011).

A Rede Municipal de Ensino é uma rede consolidada e considerada pólo na região. A municipalização do ensino na cidade aconteceu anteriormente ao processo desencadeado pelo Fundef se diferenciando do cenário nacional. Seu Sistema de Ensino foi criado em 1999 depois de um processo de discussões no Conselho Municipal de Educação existente desde 1984, pioneiro no país.

A partir da autonomia adquirida pelo município com a criação do Sistema Municipal de Educação é em âmbito local que a educação é regulamentada mesmo estando sujeita às políticas nacionais. A autonomia escolar em seus aspectos pedagógico e financeiro destacados através da construção do PPP estabelecida na LDB/96 e do PDDE estão presentes no município.

Dentre as diferentes formas de provimento ao cargo de diretor, Juiz de Fora tem como sua forma de acesso à direção escolar a eleição, que acontece desde 1985 e hoje é regularizada pela Lei 9611 de 1999.

### **A Escola Municipal “E1” e sua diretora**

A Escola 1 (E1) iniciou suas atividades em 1998 e está situada em um bairro de classe média alta. A escola surgiu com as Obras Sociais de uma entidade e em dezembro de 1999 foi incorporada a Rede Pública Municipal de Ensino continuando a funcionar no mesmo prédio em regime de comodato. Em 2006 a E1, que até 2005 funcionava em tempo parcial, foi inserida no Programa Escola de Educação em Tempo Integral e desde então atende alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental até o 5º ano.

De acordo com o PPP (2011), baseado nos dados coletados na matrícula dos alunos, a E1 atende 42 bairros diferentes. Os alunos e seus responsáveis pertencem à classe baixa, muitas vezes vivendo em situação precária. Desta forma, a realidade dos alunos atendidos não condiz com a realidade do bairro em que a escola está situada.

No ano de 2011, ano da pesquisa de campo, a escola atendeu 158 alunos sendo 48 da Educação Infantil e 110 do Ensino Fundamental. Para receber seus alunos a escola conta com um prédio precário considerado não adequado, principalmente para a proposta de Educação em Tempo Integral.

O perfil da Diretora da E1 (D1) segue as características encontradas entre os gestores do país (SOUZA, 2006) e também dos diretores de escolas das redes municipais de Minas Gerais de cidades de porte médio como Juiz de Fora (CAED, 2011). A D1 é mulher e tem mais de 40 anos. Possui graduação em Pedagogia, ou seja, ensino superior completo, porém sem formação específica em gestão escolar – apesar de ter habilitação para o cargo adquirida através da graduação em Pedagogia. Além disso, sua formação passa por outros cursos como: Normal (Magistério), de Contabilidade e Especialização em Metodologia do Ensino Superior.

Sua experiência profissional é superior aos 10 anos de trabalho na educação apontados como característica nas pesquisas. Seu cargo oficial é de secretária e é este cargo que ocupava na escola antes de ser diretora. A D1 também já lecionou e antes de ser diretora da E1 já havia sido diretora em outra escola.

A D1, como estabelecido pela SE, assumiu o cargo através de eleições. Sua carga horária é de 40 horas semanais, extrapolando quando necessário e também realizando trabalhos em casa. Não reside no mesmo bairro da escola, mas em um bairro próximo.

### **A Escola Municipal “E2” e sua diretora**

A Escola 2 (E2) foi criada em 1966 funcionando até 1968 em uma sala na residência de um morador do bairro. No mês de outubro de 1971 foi inaugurada a E2 situada no mesmo local em que se encontra atualmente. A escola funciona em tempo parcial e em três turnos: no período da manhã e da tarde atende alunos do ensino fundamental até o 5º ano e à noite trabalha com a Educação de Jovens e Adultos. A E2 atende majoritariamente o bairro em que está inserida, porém há alunos de quatro outros bairros próximos a escola. A maior parte dos alunos e seus responsáveis pertencem à classe média de acordo com os dados do PPP (2010) da escola.

No ano de pesquisa a escola atendeu 346 alunos sendo 266 do Ensino Fundamental – 142 no turno da manhã e 123 no turno da tarde – e 80 alunos do EJA. Para receber seus alunos a escola conta

com um prédio próprio construído especificamente para atender a E2. A escola, apesar do prédio antigo, se encontra em bom estado e com o interior de seus espaços muito bem organizados.

As características da Diretora da E2 (D2) também segue o apontado pelas pesquisas. A D2 é mulher, com mais de 40 anos. A trajetória de sua formação parte do curso de Magistério, passando pelo ensino superior onde se graduou em Pedagogia, além do curso de Especialização em Psicopedagogia. Não possui formação específica em gestão escolar, apenas o curso oferecido pela SE após ter assumido a direção da escola.

A D2 tem experiência em sala de aula onde já lecionou na Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA. Seu cargo oficial é de Coordenadora Pedagógica, função que exercia antes de se tornar diretora. Além de diretora de escola a D2 possui outro cargo. Desta forma, sua carga horária de trabalho é de 40 horas semanais na E1 como diretora e mais 20 horas em outra escola no cargo de bibliotecária. A diretora mora nas proximidades do bairro da escola e convive com a comunidade que a cerca.

Como disposto na legislação municipal, a D2 assumiu o cargo de diretora através de eleições. A pesquisa foi realizada no último ano de seu segundo mandato.

## **OBSERVAÇÕES EM CAMPO: AS RELAÇÕES ENTRE A DIRETORA E OS DEMAIS ATORES NAS ESCOLAS ESTUDADAS**

Nas escolas estudadas as diretoras contavam sempre com um “braço direito”, dessa forma, as decisões nunca eram tomadas sem um certo respaldo, o que auxiliava a passar as diretrizes para os demais. O respaldo que as gestoras escolares tinham do grupo, não só da pessoa que lhe dava um suporte direto, pode ser identificado como resultado de uma relação construída até mesmo antes de assumirem a direção. O momento de escolha do(a) diretor(a), que acontece por meio de um processo eleitoral, foi revelador das relações entre os atores que fazem parte de tal universo, trazendo a tona os conflitos, que até então se encontravam velados, e os grupos de afinidade. Além disso, para que um diretor seja eleito é necessário que o mesmo tenha mais de 50% de apoio da comunidade escolar (pais/alunos, professores e funcionários), sendo assim, quando o vencedor do pleito assume a direção está subentendido que ele tem o apoio dessa maioria. Outro fator importante e válido de se ressaltar, é que durante o processo eleitoral os candidatos devem elaborar um Plano de Ação para a escola, tendo que apresentá-lo, através de um debate, tanto para os alunos e seus responsáveis, quanto para os profissionais que ali trabalham. Desse modo, a comunidade escolar está ciente do projeto que o candidato escolhido pretende colocar em prática.

Nas unidades escolares pesquisadas, também foi possível notar que a gestão democrática e participativa, regularizada tanto pela legislação federal como municipal e materializada através do colegiado escolar, está presente nas escolas. Porém, além de existir de maneira formal mais em uma do que em outra, a gestão pode ser considerada participativa principalmente pela conversas informais, que depois são repassadas em reunião, do que pelas discussões estabelecidas nessas reuniões.

Outro ponto elucidativo é o mecanismo utilizado para se manter a coesão grupal. A demissão de professores, sendo os mesmos concursados e assegurados através da legislação ao cargo que ocupam, é tratada pelas gestoras como um fator dificultador da organização institucional, já que aqueles professores considerados como maus profissionais não podem ser dispensados facilmente.

Nesse sentido, ao atentar para esse fato durante a pesquisa pode-se perceber que são adotados mecanismos que chamamos aqui de “naturais” para a solução desse problema. Os professores que não se enquadram ao grupo são isolados de tal forma que não se sintam parte da escola e mau o suficiente para pedirem transferência para outro local de trabalho. Ficou claro como o professor tem que ser “aceito” pelo grupo ou pela maioria deles para conseguir se manter na escola. Quanto aos professores contratados, há uma avaliação a cada semestre sobre o trabalho realizado, caso estes professores também não sejam aceitos ou não cumpram com o seu trabalho como solicitado pela equipe diretiva as medidas são tomadas segundo dois mecanismos: o primeiro, a equipe diretiva e o professor fazem um acordo no qual ele não será avaliado negativamente na ficha enviada a secretaria desde que não permaneça na escola no próximo semestre. E segundo, caso não haja possibilidade desse acordo, a avaliação negativa do profissional é entregue para a Secretaria de Educação inviabilizando a permanência do mesmo na rede de ensino.

Esses pontos trazidos da observação realizada chamam atenção para como as relações no interior da escola e a coesão do grupo interferem diretamente nas ações promovidas nesse ambiente. No entanto, apesar dos fatores chamados relacionais serem apontados em pesquisas sobre a influência do gestor e sua liderança na qualidade da escola, eles são considerados como aqueles inerentes ao cargo.

Em sua tese de doutorado Thelma Polon desenvolveu uma pesquisa que originou uma tipologia envolvendo formas distintas de liderança gestora. Através de recursos estatísticos, Polon (2009, p. 205) chegou a uma tipologia de estilos de gestão escolar a partir da identificação de três fatores que foram nomeados: Fator 1 “Liderança Pedagógica” (LP); Fator 2 “Liderança Organizacional” (LO); e Fator 3 “Liderança Relacional” (LR). Apesar de salientar que “as escolas não se constituem de um tipo único de liderança, e seu perfil se compõem por uma combinação de fatores” (POLON, 2009, p. 212) a autora coloca o Fator de LP como o preponderante para uma escola de qualidade, seguido pelo Fator de LO e, por fim, o Fator de LR.

Mesmo levando em consideração o que a autora diz sobre as ações do tipo de Liderança Relacional já fazerem parte da função de diretor, percebe-se que este é um aspecto imprescindível nas escolas observadas para o seu bom desenvolvimento, e está entrelaçado aos aspectos pedagógicos, a partir do momento em que se torna meio para intervenção. Melhor dizendo, as relações interpessoais foram percebidas como um fator que despende grande esforço de ambas as diretoras observadas. Há sempre um cuidado na forma de falar ou abordar um professor. Além disso, nas conversas informais no dia a dia, afirmações como “quem não se adapta ao ritmo da escola, não volta no ano seguinte” ou “quem não compartilha de nossa forma de trabalhar, não se enturma, não fica aqui na escola”, demonstram que, nessas escolas, há uma considerável homogeneidade nas formas de pensar. Quando ocorre uma quebra nas relações, como foi possível notar durante as eleições em uma das escolas, ficou nítido como isso dificulta o trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão das relações é uma das tensões que o diretor enfrenta na escola: ela engloba desde a capacidade do gestor em ter “jogo de cintura” para mantê-las de forma harmônica (para que não produzam efeitos na sala de aula devido a “rixas” e “rachas” que possam existir), até a burocracia existente para se dispensar um professor.

Verificou-se que a boa relação entre a equipe diretiva nas duas escolas é essencial para o trabalho no dia a dia, com uma função complementando a outra, o que também é importante para transmitir confiança para o corpo docente. A boa relação com os professores ajuda a conquistar apoio para as ações realizadas pela diretora e, mais importante, facilita a intervenção, mesmo que sutil, em questões propriamente pedagógicas com este profissional afetando mais diretamente o ensino e aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 17 dez. 2010a.

\_\_\_\_\_. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educacional nacional. Brasília**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm)>. Acesso em: 17 dez. 2010b.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no artigo 30, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências**. Brasília. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9424.htm)>. Acesso em: 17 dez. 2010c.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. CAED/UFJF. **Pesquisa Nacional sobre Gestão e Liderança Educacional**. Relatório de Pesquisa. Juiz de Fora: CAED/UFJF, 2009.

FRANCO, C. et.al. Qualidade e equidade em Educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”. Ensaio. **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. v.15, p.277-297, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n55/a07v1555.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2009.

GALVANIN, B. Reforma do sistema educacional dos anos 90: breves considerações sobre os aspectos históricos, econômicos, e políticos. In: **Hórus – Revista de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas**, Ourinhos/SP, n. 03, 2005. Disponível em: <<http://www.faesu.edu.br/horus/artigos%20anteriores/2005/Artigo%20Beatriz.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **Cidades – Juiz de Fora**. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 20 jan. 2011.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 11 n. 33, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a03v1133.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2010.

POLON, T. L. P. Identificação dos Perfis de Liderança e Características relacionada à Gestão Pedagógica Eficaz nas escolas participantes do Projeto Geres – **Estudo longitudinal geração escolar 2005 – Pólo Rio de Janeiro**. 2009. 314 f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

RIBEIRO, H. C. **Diretor de escola: novos desafios, novas funções?** 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Juiz de Fora, 2012.

RIBEIRO, L. C. de Q. **Efeito metrópole e acesso as oportunidades educacionais**. Anais do 32º Encontro Anual da ANPOCS. Caxambu, 2008.

SANFELICE, J. L. Resenha: SILVA JUNIOR, J. dos R. A reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC. São Paulo: Xamã, 2002. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1391-1398, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a15v2485.pdf>>. Acesso em: 26 mai. 2010.

SANT'ANNA, M. J. G; SALATA, A. R. **Espaço urbano e desigualdade social**: efeito vizinhança e oportunidades educacionais. Anais do XIV Congresso Brasileiro de Sociologia. Rio de Janeiro: SBS, 2009. Disponível em: <[http://starline.dnsalias.com:8080/sbs/arquivos/2\\_7\\_2009\\_21\\_48\\_56.pdf](http://starline.dnsalias.com:8080/sbs/arquivos/2_7_2009_21_48_56.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2009.

SOUZA, D. T. R. de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. In: **Educação e Pesquisa (USP)**. v. 32, p. 477-492, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a04v32n3.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2009.

TEIXEIRA, M. V. **Provinha Brasil**: avaliação na Educação e os efeitos na qualidade do ensino nas escolas públicas municipais de Juiz de Fora. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação da UFJF, 2010.

# AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO PARA A QUALIDADE DO ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

GERMAINE ELSHOUT DE AGUIAR

Universidade Federal do Piauí – [germaineelshout@gmail.com](mailto:germaineelshout@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

Conforme descreve Aguiar (2012), na época em que se percebe a influência do pós-modernismo e do aspecto multicultural na área curricular e do sociointeracionismo na educação, precisamente a partir dos anos 80 do século passado, surge a discussão sobre a elaboração e desenvolvimento curricular e da avaliação educacional. Contudo, esta última é voltada para a macroavaliação de programas e projetos, que questiona a eficiência, eficácia e o desempenho das instituições tomando por base o aperfeiçoamento dos currículos e dos projetos pedagógicos.

É inegável a importância da macroavaliação de aspectos curriculares gerais que envolvem, diretamente, os administrativos, mas, apesar de todas as teorias desenvolvidas sobre educação, currículo e avaliação, ainda predominam as características técnicas da perspectiva do racionalismo acadêmico.

Neste contexto, é, portanto, de extrema relevância o desenvolvimento de políticas educacionais que visem melhorar a Educação Básica como suporte mediador para formação profissional, ao contemplar as dimensões humana, cognitiva, cultural, ética, sócio-política e isso perpassa pela adoção de uma proposta curricular adequada à multidimensionalidade do ser que aprende.

Assim sendo, a avaliação da Educação Básica tem ocupado lugar central nas políticas educacionais em curso no país, constituindo-se em um dos elementos estruturantes de sua concretização, nos moldes em que vem sendo concebida, particularmente a partir da década de 1990. Assume-se como uma estratégia capaz de propiciar o alcance dos objetivos de melhoria da eficiência e da qualidade da educação, os quais têm sido declarados, até o momento, sem planos e propostas governamentais eficazes, direcionadas às várias instâncias e instituições do sistema de ensino médio no estado do Piauí.

Do ponto de vista nacional, a avaliação de indicadores de qualidade da Educação Básica ocorre, desde 1990, com a implantação do Sistema Nacional de Educação Básica – Saeb. Porém, suas avaliações se restringem apenas a resultados educacionais por meio da aplicação de testes de rendimento cognitivo, estimulando a competição entre as instituições de ensino para uma colocação satisfatória no ranking, o que reflete diretamente na gestão curricular, pois, embora sejam instrumentos necessários, desconsideram indicadores relevantes no processo educacional, *como a cultura organizacional da escola, as práticas e as relações entre professores e alunos* (CASTRO, 2009, p.34). Nesta mesma direção, Sousa (2009, p. 36) alerta que o currículo possivelmente poderá se conformar

(...) aos testes de rendimentos aplicados aos alunos, que tendem a serem vistos como os delimitadores do conhecimento que têm valor, entendido o conhecimento como o conjunto de informações a serem assimiladas pelos alunos e passíveis de testagem.

Nesta perspectiva, objetivamos identificar de que forma a gestão escolar contribui nos resultados das avaliações externas da Educação Básica, tomando como referência o fato de o desempenho do ensino estadual no Piauí ser muito tímido, carecendo de uma tomada de decisão que busque sanear as fragilidades refletidas em seus resultados mais baixos do Brasil, ao contrário das escolas municipais da capital Teresina, que apresentam uma excelente *performance*. Assim sendo, nos delimitamos ao Índice de Desempenho da Educação Básica – Ideb, por ser um indicador avaliativo do desempenho cognitivo dos alunos e ao mesmo tempo possibilita um mapeamento sobre a qualidade de ensino e aprendizagem por escolas, pois, conforme Vidal e Vieira (2011, p. 12),

Há uma aceitação incondicional do Ideb. O índice passou a ser o elemento norteador, por excelência, da política municipal de educação. A gestão da educação municipal gira em torno da melhoria do Ideb nas escolas e por isto as SMEs procuram mecanismos de monitoramento das escolas.

## METODOLOGIA

A problemática que norteou o desenvolvimento da pesquisa teve como base o questionamento acerca de quais os fatores determinantes na gestão institucional para alcançar as metas projetadas pelo Ideb, já que é do diretor a

(...) responsabilidade máxima quanto à consecução efetiva da política educacional do sistema e desenvolvimento pleno dos objetivos educacionais, organizando, dinamizando todos os esforços neste sentido e controlando todos os recursos para tal (...) o desempenho de seu papel exerce forte influência tanto positiva como negativa sobre todos os setores da escola. (LÜCK, 2004, p. 32).

Tomando por base esta questão e considerando a amplitude do universo populacional de Teresina, formado por 471 escolas, das quais 251 instituições – 70 municipais e 181 estaduais participaram das avaliações, de acordo com dados coletados junto às Secretarias de Educação e Cultura do Estado e Município – SEDUC e SEMEC, respectivamente, foi necessário definirmos uma amostra intencional baseada no método fenomenológico, para a qual estabelecemos o critério de crescimento igual, superior ou contínuo das metas estabelecidas pelo Ideb das escolas municipais de 2009 a 2011 e estaduais de 2005 a 2011.

Após a delimitação da amostra, iniciamos a coleta das informações por meio de dois procedimentos: primeiramente realizamos o levantamento de dados estatísticos referentes aos indicadores externos de desempenho da Educação Básica nas SEDUC e SEMEC, assim como no portal do Instituto Nacional Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP.

O segundo momento da pesquisa consistiu na realização de entrevistas semi-estruturadas nas instituições que obtiveram desempenho ascendente em relação ao Ideb para verificarmos *in loco* quais as características das políticas de gestão mais comuns e identificar as variáveis de sua eficácia na obtenção positiva nos resultados dos indicadores para a melhoria da qualidade do ensino, assegurada no artigo 205 da Constituição, que destaca a educação como sendo

(...) direito de todos e dever do Estado e da família, que será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

### 3 RESULTADOS

#### Indicadores x qualidade da Educação Básica no Estado do Piauí

De acordo com os dados do INEP, as escolas estaduais piauienses não apresentaram melhoria significativa no Ideb se observarmos as médias 2,8, 2,9, 3,2 obtidas em 2007, 2009 e 2011, respectivamente. Embora o quadro seja evolutivo, descumpriu a meta de crescimento estipulada pelo MEC, que deveria ter sido 3,1 em 2007, 3,2 em 2009 e 3,3 em 2011, o que se traduz em um dos desempenhos mais baixos do país.

No ensino municipal, por sua vez, ocorre o contrário: entre 2009 a 2011, nos anos iniciais, a educação municipal de Teresina é a 5ª melhor entre as capitais brasileiras e a 1ª da região nordeste, com Ideb de 5,2. Já nos anos finais, esta posição se eleva para a 3ª, com Ideb equivalente a 4,7.

#### Resultados obtidos no Ensino Municipal

Em relação ao sistema municipal de educação, apenas sete do universo de 181 escolas, ou seja, 3,86%, atenderam ao critério de análise estabelecido para o desenvolvimento desta investigação, ou seja, que alcançaram a meta padrão tanto nos anos iniciais como nos finais, conforme pode ser observado na Tabela 1, abaixo.

**Tabela 1** – Escolas municipais com desempenho igual, superior ou contínuo das metas estabelecidas pelo Ideb

ANOS INICIAIS			ANOS FINAIS	
Escola	2009	2011	2009	2011
Angelim	5.1	5.2	3.8	4.7
Lysandro Tito Nogueira	4.5	4.7	4.7	4.8
Mario Faustino	5.3	5.7	5.0	5.2
Nossa Sra da Paz	5.3	5.7	5.0	5.2
Nossa Sra do Perpétuo	4.9	5.1	4.9	5.0
Ofélio leitão	4.9	5.6	4.9	5.2
Parque Piauí	5.3	4.9	5.0	5.3

Fonte: Inep/SEMEC, 2013.

As entrevistas semi-estruturadas ocorreram com diretores e pedagogas das escolas selecionadas. Três perguntas nortearam a coleta de informações: (1) atendimento da série, (2) perfil sócio-econômico dos alunos, (3) ações desenvolvidas pela escola.

As unidades trabalham com alunos com perfil socioeconômico baixo, do sexto ao nono ano. A gestão do ensino é desenvolvida com apoio dos técnicos da Secretaria Municipal de Teresina que desenvolve vários programas, tais como Gestão Nota Dez, Índice de Qualidade (IQE), entre outros.

Além destes programas, as escolas desenvolvem ações pontuais, oferecendo aulas de reforço e acompanhamento de tarefas de casa. Um fator que pode prejudicar o desempenho escolar pode ser, segundo os entrevistados, a alta rotatividade discente, bem como o desempenho individual de cada aluno, pois nem todos aprendem na mesma dimensão. Neste sentido, os gestores e professores estão atentos a esta questão e buscam desenvolver ações para reverter este quadro.

Para o alcance da meta do Ideb, segundo os informantes, três ações básicas são desenvolvidas, (1) cumprimento total da carga horária e, conseqüentemente, do conteúdo programático; (2) acompanhamento permanente do desempenho dos alunos com o objetivo de tentar o máximo homogeneizar o aprendizado dos alunos, ou seja trabalhar na perspectiva da avaliação formativa; (3) oferecer aulas de reforço sempre que necessário. Em síntese, pode-se afirmar que as variáveis determinantes no desempenho positivo poderá está associado à gestão do ensino de forma eficaz na perspectiva de superar os imensos desafios no contexto da escola brasileira, especialmente em Teresina, que ainda carece de melhores condições de trabalho para desenvolver uma desejável educação de qualidade.

## Resultados obtidos no Ensino Estadual

No tocante às escolas estaduais no universo de 70 situadas e avaliadas na capital Teresina, apenas 15 – 21,42%, atingiram a meta projetada pelo Ideb, e apresentaram crescimento igual ou superior às metas estabelecidas em 2007 e 2009, de acordo com a Tabela 2, a seguir.

**Tabela 2** – Escolas estaduais com desempenho igual, superior ou contínuo das metas estabelecidas pelo Ideb

ESCOLA	2005	2007	2009	2011
Anita Gayoso	2.6	3.7	4.3	4.7
Aurea Freire	3.7	2.9	3.9	4.6
Antonio de Almendra Freitas	3.1	3.6	3.7	3.8
Antonio Maria Madeira	3.2	3.7	3.8	3.8
Caic Balduino Barbosa de Deus	2.9	3.6	3.9	4.8
Caic Centro de Atenção à Criança	2.4	2.9	3.3	3.9
Centro de Educação Básica Gov. Freitas Neto	2.3	2.6	3.3	4.8
Dep. Átila Lira	2.5	3.8	4.9	4.7
Dr. Agnelo Pereira da silva	2,2	3,2	4,3	4,3
Maria Melo	3.0	3.6	3.6	4.3
Mercedes Costa	3.6	3.3	3.8	4.7
Pequena Rubim	2.4	2.7	4.2	4.8
Raimundo Portela	2.4	3.7	3.8	4.0
Sinval de Castro	4.3	5.2	5.5	5.7

Fonte: Inep/SEMEC, 2013.

Durante as entrevistas realizadas nas instituições em estudo, que são localizadas em bairros de população de classe média-baixa, constatamos que as variáveis determinantes citadas pelos gestores se assemelham no concernente às quedas de rendimento e dizem respeito, principalmente, à elevada rotatividade de professores, em sua maioria substitutos que permanecem no máximo por dois anos nas escolas, podendo ser remanejados a qualquer momento, deixando “o quadro desfalcado”, conforme afirmaram diversos gestores.

Este problema faz parte da rotina escolar, mas os gestores, que trabalham de forma integrada com todos que compõem o quadro de funcionários, tentam resolvê-lo assumindo eles próprios as disciplinas sem docentes.

Além disto, perceberam, particularmente, no ano de 2007, uma falta de interesse dos alunos em participarem das avaliações, por não terem consciência da sua importância. Esta situação foi convertida após a realização de diversas ações pelos núcleos gestores.

Os gestores afirmaram não receber apoio direto da Secretaria de Educação, e o das Gerências Regionais é de caráter burocrático.

Durante as entrevistas, constatamos que o trabalho dos núcleos gestores, voltado para planejamento participativo e a integração dos alunos, escolas e famílias, para garantir “laços fortes de afetividade”, segundo a psicopedagoga da instituição Anita Gayoso, é o que fortalece o processo ensino aprendizagem e favorece, conseqüentemente, a melhoria da gestão e, conseqüentemente, os resultados dos indicadores de avaliação.

As situações acima descritas remetem, diretamente, à necessidade de modificações efetivas na prática pedagógica, uma das nossas preocupações que está em consonância com os princípios da abordagem de ensino reflexivo, difundida desde o início dos anos 1980, quando o conceito de desenvolvimento do professor começou a ser repensado, o que significa dizer que a análise *na* e *sobre* a sala de aula levam o professor a aperfeiçoar a sua prática para ser, como afirmam Zeichner e Liston (1996), alguém que avalia as origens, propósitos e conseqüências de seu trabalho em todos os níveis.

Verificamos que, desde 2009 (AGUIAR, 2012), aconteceram, na rede estadual, modificações mais significativas, principalmente no concernente à prática pedagógica, ao desempenho e interesse discente e à forma de planejamento. Ao serem solicitados a explicitarem a natureza desta modificação, os participantes informaram que esta ocorre devido “ao empenho, ou seja, à participação do aluno”; à maior dinamicidade das aulas, pois “o processo avaliativo é feito pela parte qualitativa do aluno, fazendo com que tenham mais responsabilidade quanto à participação, comportamento e assiduidade”. Outro colega afirmou que “houve um maior cuidado para que ocorresse o aspecto interdisciplinar”.

Uma das pedagogas entrevistadas descreve a modificação como sendo “uma situação positiva no processo ensino aprendizagem”. Dessa maneira, verificamos que, entre as mudanças mais concretas percebidas e vivenciadas sobressaem-se as categorias de planejamento, prática pedagógica, assim como a de avaliação

Contudo, toda mudança gera receio e, por vezes, resistência, fato percebido – e também comentado pelos docentes “talvez por ser algo que não se costuma utilizar – todos têm medo do novo”. Isto acontece, como bem explica Padilha (2004) pelo fato de mudanças estarem sempre acompanhadas de “conflitos, contradições e o confronto de forças que expõem relações (...) são parte da própria constituição do currículo (p.126). Um dos participantes da pesquisa declarou, com relação a isto, que ele e os seus colegas “compartilham da seguinte opinião: podem trazer currículos e formas de ensinar maravilhosos, mas enquanto não diminuírem a exploração do profissional da educação, e melhoram-se a estrutura profunda da educação, teremos sempre grandes dificuldades”. Este mesmo professor declarou que o motivo de resistência de alguns colegas em seguir as orientações contidas nos referenciais curriculares se deve, talvez, “porque as verdadeiras reformas na educação ainda não foram realizadas, e o que é apresentado parte de “cima para baixo, pelos tecnocratas”.

Nesta perspectiva, estabelecer princípios norteadores para um acompanhamento e monitoramento da eficácia escolar é, como vimos, um processo que compreende diferentes etapas de constante revisão, avaliação e adaptação ao que existe na instituição, identificado e definido em parceria, “dialogado” entre professores e coordenadores. Ficou clara a importância do empenho in-

trínseco docente, em conjunto com toda equipe escolar, para o sucesso deste processo que pode ser fragilizado ou até interrompido caso não haja esta integração, esta “dedicação e amor à profissão”, conforme ressaltaram todos os informantes.

## CONCLUSÕES

Ao analisarmos a trajetória da avaliação realizada pelo Ministério da Educação e na própria escola, constatamos ser oportuno e necessário inovar o planejamento e as formas de avaliação da Educação Básica no âmbito das Secretarias de Educação Estadual e Municipal. Neste contexto, a avaliação se faz presente não somente na identificação da perspectiva político-social e educacional, como, também, na seleção de meios alternativos e na execução do projeto de Estado e da escola. A avaliação é uma ferramenta inerente ao ser humano, pois faz parte de seu modo de agir e, por isso, deve ser usada da melhor forma possível.

Qualquer que seja a natureza de um sistema, ele apresenta uma diversidade de fatores que determinam o sucesso ou fracasso das ações planejadas e/ou desenvolvidas. Na área educacional, sobressaem-se diversas, a exemplo da formação docente, gestão, infraestrutura, organização e revisão curricular, para citarmos apenas algumas, e que são decisivas para o processo ensino aprendizagem. Nesta perspectiva, a análise de conteúdo das entrevistas desvelou as principais variáveis determinantes que interferem positiva e negativamente no desempenho escolar.

Isto significa que os resultados analisados no decorrer desta pesquisa mostraram urgência que o sistema educacional do Piauí, especialmente a rede estadual, se volte para análise, discussões, elaboração, acompanhamento e adequação dos projetos pedagógicos, tendo como referência os resultados da avaliação externa e comparando-a com os avanços dos indicadores internos que referenciam o estado geral em que se encontra a escola, tais como: fluxo escolar no tocante às taxas de conclusão, de evasão, de repetência, distorção idade série e aprovação, visando otimizar o percurso da ação educacional, seja em curto, médio ou a longo prazo, na perspectiva de monitorar ou acompanhar a condução das ações e, ao mesmo tempo, buscar aumentar a eficiência e eficácia do sistema educacional.

Enfim, acreditamos que a adoção de uma política educacional permanente de acompanhamento, monitoramento e avaliação crítica *quanti-qualitativa* da Educação Básica no estado do Piauí, tendo como referência o Projeto Pedagógico Curricular, Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE e as políticas educacionais internas da SEDUC, SEMEC e do MEC, que deve consistir na operacionalização de ações para subsidiar a tomada de decisões, além de buscar junto às escolas parcerias, em prol da melhoria crescente do Ideb.

Para isto ocorrer, convém ressaltar a necessidade de reforçar a capacitação dos gestores na execução de suas obrigações, haja vista que, de acordo com pesquisa realizada pela Fundação Victor Civita, disponível em [www.fvc.org.br](http://www.fvc.org.br), 64% dos gestores entrevistados terem declarado que não se sentem preparados para exercerem o cargo, ou seja, há uma carência de formação em gestão.

Neste contexto, sugerimos algumas ações que poderão contribuir para uma melhoria no desempenho escolar a médio e longo prazo, conforme estabelecem as metas do Ideb, entre as quais sugerimos: (a) elaboração de um Programa de Avaliação e Acompanhamento; (b) desenvolvimento de ações que impliquem na redefinição ou adequação dos Projetos Pedagógicos Curriculares; (c) implantação de um sistema de autoavaliação das escolas que permitirá a comparação dos resultados

com as avaliações nacionais, e servirá como critério de acompanhamento das metas a serem atingidas pelas escolas; (d) divulgação dos resultados da avaliação interna e externa para todas as escolas, professores e comunidade em geral, pois concordamos com Vianna (2003, p. 27) que:

*A avaliação educacional não objetiva subsidiar, exclusivamente, a cúpula administrativa; à avaliação deve seguir-se um trabalho bem planejado de difusão dos resultados e das suas análises, a fim de que a sociedade (interna e externa ao sistema) acompanhe o trabalho institucional e possa julgar o seu mérito, inclusive a eficiência transformadora da sua ação (grifos nossos).*

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Germaine Elshout de Aguiar. **Cenários prospectivos: suporte para avaliação curricular**. Teresina: EDUFPI, 2012.

BRASIL. **Lei 9394**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília: MEC – SEMTEC, 1999.

CASTRO, Alda M. D.Araújo (org.). A qualidade da educação básica e a gestão da escola. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura C. **Política educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Líber Livro, 2009.

LUCK, Heloisa. **Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional**. 22ª Editora: Petrópolis, 2004.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural**. Novos itinerários para a educação. São Paulo: Editora Cortez; Instituto Paulo Freire, 2004

SOUSA, Sandra M. Zákia. Possíveis impactos da avaliação externa no currículo escolar. In: ROSA, Dalva e Gonçalves; SOUZA, Vanilton C. (orgs) **Políticas educativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

VIANNA, Heraldo Marelím. Fundamentos de um programa de avaliação educacional. **Estudos em avaliação educacional**, nº 28, jul-dez, 2003.

VIDAL, E.M.; VIEIRA, S. L.. Gestão educacional e resultados no Ideb: um estudo de caso em 10 municípios cearenses. VI Reunião da ABAVE. Fortaleza, 2011.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. **Reflective teaching: an introduction**. New Jersey:Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

# COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS PARA OS BIBLIOTECÁRIOS GESTORES DE PESSOAS

**ALINE RODRIGUES DE LIMA MENDES**

Universidade Federal do Ceará – alinerdlima@gmail.com

**GLACINÉSIA LEAL MENDONÇA**

Universidade Federal do Ceará – glacinesia@cariri.ufc.br

## INTRODUÇÃO

As mudanças advindas do avanço científico e tecnológico, principalmente oriundas do aparecimento das tecnologias eletrônicas e digitais de informação e de comunicação, alteraram a dinâmica das organizações e das pessoas, pois introduziram a noção de desterritorialização<sup>1</sup>, bem como expandiram o conceito de globalização<sup>2</sup> e de gestão. Esse fato, além de se concretizar consubstancialmente, possibilita outros olhares, tanto do ponto de vista das tecnologias como também em estudos acerca da gestão de pessoas nas organizações.

O termo gestão é entendido como sendo a administração ou gerenciamento de uma instituição ou organização, tendo como objetivo o crescimento destas, através do esforço de suas equipes de trabalho. Já a gestão de pessoas é entendida como sendo o engajamento de habilidades e técnicas para gerenciar o comportamento das pessoas nas organizações.

Ora, se estamos vivendo em uma sociedade cujas mudanças de paradigmas se efetivam em todos os campos de saberes, efetivamente, também, nos deparamos com novas alternativas referentes à gestão de pessoas, independentemente se organizações públicas ou privadas, industriais, comerciais ou de prestação de serviços educacionais e culturais, como é o caso, por exemplo, das Bibliotecas Universitárias. A temática trazida para dentro das organizações, instituições, mas precisamente nas bibliotecas, é de fundamental importância para agregar valor ao trabalho dos profissionais da informação – bibliotecários – que lidam com sua equipe de trabalho diariamente, mediante conflitos e estabelecendo relações positivas com essas pessoas, sensibilizando-as para que suas ações se encontrem em busca de objetivos comuns, tanto para elas, quanto para a instituição na qual estão inseridas.

Entende-se por competência a capacidade do ser humano fazer algo ou alguma coisa com determinada qualidade. É, pois, observando esses aspectos que esta pesquisa insere-se e busca responder ao seguinte questionamento: Quais são as competências essenciais que, em sua percepção, o bibliotecário precisa ter para assumir a função de gestor de pessoas nas bibliotecas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)?

<sup>1</sup> Desterritorialização é entendida aqui como minimização de territórios e barreiras geográficas. Marc Augé (AUGÉ, 2010, p.80-81), discorre sobre “a sensação de não lugar que se instaura nos espaços não fixos, de não-pertencimento, que se manifestam exatamente no desenraizamento característico da contemporaneidade, nas indefinições identitárias, nas diversificações e pluralidades, nas fendas que oportunizam passagens”.

<sup>2</sup> Globalização é “a intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa” (GIDDENS, 1991, p.69).

O estudo foi realizado com os bibliotecários dos *campi* do IFCE, no intuito de verificar como está sendo a gestão dos bibliotecários em relação às suas equipes de trabalho, fomentando assim discussões sobre gestão de pessoas e as competências essenciais na biblioteconomia, de forma a contribuir futuramente para a melhoria da administração do pessoal das bibliotecas em Instituições de Ensino Superior (IES).

O presente trabalho tem como objetivo identificar na visão dos bibliotecários- gestores, as competências essenciais para sua atuação na gestão de pessoas nas bibliotecas do IFCE. Para tanto, os métodos utilizados nesta pesquisa foram: o método descritivo, qualitativo, pesquisa bibliográfica e levantamento de dados.

No próximo capítulo serão relatadas brevemente as definições de competências, no terceiro capítulo as competências dos bibliotecários, no quarto serão apresentados os materiais e métodos utilizados, no quinto serão analisados os dados e discutidos os resultados e no sexto e último serão tecidas as considerações finais.

## COMPETÊNCIAS

Ao longo da História os aspectos relativos à gestão vêm sendo estudados, tanto por teóricos dessa área, quanto de outras. Contudo, ao se tratar de gestão por competência, podemos considerar que tal assunto, começou a se desenvolver a partir da década de 1970, no ambiente empresarial, logo depois esse termo começa a ser estudado no sistema escolar (educacional), com as pesquisas do contexto da educação a partir da problemática educacional do processo de evasão escolar e sua relação com as desigualdades sociais.

Fleury e Fleury (2001) definem competência como a capacidade de agregar produtos e serviços. Para tanto, torna-se necessário aos gestores conhecer suas competências individuais, para poder nortear suas estratégias para a realização do seu trabalho e ainda, desenvolver aquelas competências que ele julga não possuir. O processo avaliativo de competências tidas pelos gestores é necessário, pois assim ele irá utilizá-las adequadamente de acordo com a conveniência do ambiente organizacional.

As atividades hoje desenvolvidas nas instituições ou organizações não são somente fruto de trabalho das tarefas próprias do cargo, mas da proatividade de cada profissional. A competência é algo próprio do indivíduo e ela se fundamenta em 3 pilares: na pessoa, na educação e na profissão.

Para que a comunicação funcione, é necessário uma rede de conhecimentos que o ser humano possui, então é a partir daí que a competência é gerada. As competências agregam valor econômico para a organização e valor social para o indivíduo.

Nos processos da aprendizagem do ser humano temos os seguintes níveis de aprendizagem: indivíduo, grupo, organização, é por meio deles que a organização desenvolve as competências necessárias às suas estratégias de negócio.

Para Ruas (2000 *apud* SOUZA PINTO, 2003, p. 75), a competência

não se reduz ao saber-fazer, mas sim à sua capacidade de mobilizar e aplicar esses conhecimentos e capacidades numa condição particular, aonde se colocam recursos e restrições próprias à situação específica. Alguém pode conhecer métodos modernos de resolução de problemas e até mesmo ter desenvolvido habilidades relacionadas à sua aplicação, mas pode não perceber o movimento e o local adequados para aplicá-los na sua atividade.

O teórico Philippe Perrenoud (1999) surge com um modelo educacional que tem um ciclo de três anos, de acordo com ele, nesse período as crianças têm a oportunidade de desenvolverem suas competências de acordo com sua faixa etária.

[...] inicialmente nos estudos de formação profissional, para que, em seguida, se estendessem de forma generalizada ao restante das etapas e dos níveis educacionais: tenta-se identificar as competências básicas do ensino; avaliações com base no domínio de competências são realizadas; nas universidades são elaborados estudos com base em competências, e de forma cada vez mais generalizada, os currículos oficiais de muitos países são reescritos em função do desenvolvimento de competências. (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 17).

Perrenoud (1999) discorre acerca do que se discute a respeito de competências no âmbito da necessidade de se ter objetivos práticos que possam ser observados, para ele volta-se a uma “pedagogia por objetivos”. Tornando-se necessário um ensino que busque metas definidas e claras e de conhecimento dos estudantes, com avaliação e a medição da realização alcançada.

A definição de competência para Perrenoud é “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. (1999, p.7). E ainda: “A noção de competência designará aqui uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação.” (PERRENOUD, 2000, p. 15).

O autor ainda trata de outro significado comparado à noção de competência, que é o desempenho, para ele, esse seria um indicador da competência que se poderia confiar, pois a competência não se pode ver e só pode ser atestada através do desempenho que é observável. Para ele “uma competência pressupõe a existência de recursos mobilizáveis, mas não se confunde com eles, pois acrescenta-se aos mesmos ao assumir sua postura em sinergia com vistas a uma ação eficaz em determinada situação complexa” (PERRENOUD, 1999, p. 28).

Ainda, segundo Perrenoud (1999), os homens nascem geneticamente com a possibilidade de criarem competências, porém essas competências não são estimuladas desde o início.

O teórico tece uma discussão se o papel de desenvolver competências pertence à escola, pois o ambiente corporativo tomou conta da definição de competência, a escola estaria seguindo essa direção também, com intuito de tornar-se moderna e inserir-se na economia globalizada, buscando a qualidade total, a gestão de pessoas, excelência e flexibilização dos trabalhos e trabalhadores. Aponta ainda que uma competência se apresenta na relação da bagagem de conhecimentos adquiridos anteriormente, fazendo com que estes auxiliem na resolução de problemas. “Construir uma competência significa aprender a identificar e a encontrar os conhecimentos pertinentes. Estando já presentes, organizados e designados pelo contexto, fica escamoteada essa parte essencial da transferência e da mobilização.” (PERRENOUD, 1999, p. 22).

## COMPETÊNCIAS DOS BIBLIOTECÁRIOS

Torna-se necessário ao bibliotecário gestor de pessoas investir constantemente no seu aprendizado, no intuito de agregar valor e trabalhar suas competências essenciais para gerenciar as pessoas em seu ambiente de trabalho. É de fundamental importância que as pessoas dentro da organização estejam comprometidas com a missão dela e dispostas a firmarem parcerias entre profissionais, facilitando assim a tomada de decisão no que se refere à gestão de pessoas.

A competência é requisito essencial para que o bibliotecário gestor de pessoas possa se consolidar no desempenho desse seu fazer. E ainda, a necessidade desse bibliotecário gestor de pessoas é uma constante, pois, só assim ele desenvolve novas competências para gerenciar, lidando sempre com o novo e preparando para as constantes mudanças do mundo organizacional.

Muller e Alves (2010) em sua pesquisa acerca dos Valores Organizacionais de Tamayo e Gondim (1996, *apud* MULLER; ALVES, 2010), identifica ainda outros valores não presentes na escala citada, mas identificados em seu trabalho com implicações de alguns valores para o gestor e para os colaboradores, são eles: Competências; Comprometimento; Confiança; Dinamismo; Proatividade; Produtividade e Relações Interpessoais.

Com essas constatações as autoras apresentam ainda, uma definição de competência, “uma capacidade adquirida nestes novos tempos como pré-requisito para executar ações de forma a alcançar objetivos, ao mesmo tempo em que pressupõe a interação entre teoria e prática”. (MULLER; ALVES, 2010, p. 9).

Todo profissional possui determinadas competências, assim como predisposição para algumas atividades, portanto é fundamental que o bibliotecário gestor de pessoas possa cada vez mais se capacitar para atender as demandas que o trabalho exige, levando em consideração o perfil de cada membro de sua equipe.

Para Silva (2009, p. 161) é imprescindível para o profissional bibliotecário “buscar adquirir competências é o caminho para se manter atuante no mercado de trabalho. Além do mais, é preciso ter visão holística da organização onde está inserido, ser dinâmico, flexível e consciente de seu papel na sociedade da informação”.

No que tange ao aspecto dos relacionamentos interpessoais nas bibliotecas, ou unidades de informação, Barreto (2005, p. 173) considera as competências relacionais:

Muitas ações dos gerentes são empreendidas para manter um bom nível de relacionamento entre os pares e favorecer a participação eficaz do grupo no trabalho. São formas de desenvolver as competências relacionais. Algumas delas já consagradas [...] motivar pessoas, formar equipes, influenciar pessoas. Outras precisam ser enfatizadas. É o caso da formação da identidade no ambiente organizacional, questão pouco enxergada como capaz de influir na maneira como as pessoas estabelecem suas relações com as outras.

Os componentes da competência denominam-se C.H.A. – Conhecimentos, Habilidades e Atitudes (GRAMIGNA, 2002). De acordo com o cargo exercido, o mercado de trabalho exige do gestor conhecimentos específicos e essenciais, pois nesse meio estão inseridos, por exemplo, os processos de decisão, planejamento e organização e administração de conflitos, entre outros.

Quanto mais preparado o profissional se encontra, mas ele poderá interferir de forma qualitativa nos processos citados.

Gramigna (2002, p. 63) define habilidade como “usar o conhecimento de forma adequada”. Existem profissionais que ao longo de suas carreiras têm excessos de informações e não conseguem aplicá-las de maneira proveitosa no seu ambiente de trabalho.

Cada pessoa traz consigo competências próprias, desenvolvidas ao longo do seu percurso através da tríade: pessoal, acadêmica e profissional. Na gestão de pessoas, o gestor acaba por traçar seu próprio perfil. Podemos citar como exemplo, a motivação.

A questão da motivação envolve uma consciência global de todo o grupo de trabalho, não depende de somente uma pessoa, esta pode ser uma alavanca para começo de uma estrutura grupal voltada para a valorização do ser humano, mas a força da motiva-

ção começa quando todos sentem que poderão contribuir de forma eficaz e eficiente para o sucesso do objetivo proposto. (BUENO, 2005, p. 127).

O gestor, além de ser motivado tem que constantemente sensibilizar a sua equipe para garantir o bom andamento do trabalho. A competência do gestor acaba por operacionalizar seu conhecimento, habilidade e atitude.

Podemos analisar as competências sob duas vertentes: da empresa/organização/instituição e das pessoas. Sendo que, na instituição têm-se as ideias conceituais de, por exemplo: estratégia, negócio, etc. E no caso das pessoas tem-se sua formação de desenvolvimento.

Na gestão de pessoas é dado enfoque nas competências gerenciais. Neste sentido é de suma importância que a empresa envolvida através de um planejamento estratégico, forme e capacite seus gestores para assim, aumentar o desempenho de ambos. Corrobora Bueno (2005, p. 127), “assim como qualquer instituição, uma unidade de informação, pode e deve sofrer várias mudanças em seu processo administrativo, gerencial e de serviço. São essas mudanças que proporcionam o seu crescimento, expansão e durabilidade.”

## MATERIAIS E MÉTODOS

Os métodos utilizados nesta pesquisa foram: o método descritivo, qualitativo, pesquisa bibliográfica e levantamento de dados.

Foi realizada uma pesquisa quanto aos seus objetivos descritiva, que segundo Gil (1999, p. 44),

têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis [...] Dentre as pesquisas descritivas salientam-se aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo [...] São incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população.

A pesquisa descritiva, para Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 61), “busca conhecer as diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política, econômica e demais aspectos do comportamento humano, tanto do indivíduo tomado isoladamente como de grupos e comunidades mais complexas”.

Quanto à natureza, a pesquisa se caracteriza com uma abordagem qualitativa, pois o levantamento de dados deu-se através de questões abertas.

A pesquisa bibliográfica embasou a revisão de literatura acerca das competências essenciais e gestão de pessoas.

Quanto ao ambiente a pesquisa é classificada como de campo, que na concepção de Marconi e Lakatos (2009, p. 188),

é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi o questionário, elaborado através da ferramenta Google Docs, que foi enviado aos bibliotecários do IFCE, por meio de uma *survey* auto-administrativa que é:

[...] questionários auto-administrados enviados por computador usam intranets organizacionais, a Internet ou serviços *on-line* para alcançar os respondentes. Os respondentes

podem ser escolhidos ou auto-selecionados. Os estudos de interceptação podem usar um questionário tradicional ou um instrumento computadorizado em um ambiente predeterminado, sem assistência do entrevistador. (COOPER; SCHINDLER, 2003, p. 260).

O link do questionário foi enviado aos 20 bibliotecários do IFCE, e ficou disponível no período de 14/05/2013 a 30/06/2013, nesse período obtivemos 6 retornos dos questionários respondidos, o que equivali a 30% da quantidade total enviada.

O campo de pesquisa para o estudo empírico foram as bibliotecas do IFCE que é composta por 23 unidades (campi).Tendo como universo os 20 bibliotecários do IFCE.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados pelo Governo Federal, por intermédio do Ministério da Educação, pela Lei nº 11.892/2008 de 29 de dezembro de 2008, que “institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências”. (BRASIL, 2008, p.1).

## RESULTADOS FINAIS

Os bibliotecários pesquisados pertencem ao quadro efetivo de servidores técnico-administrativos do IFCE (Sobral, Caucaia, Quixadá, Juazeiro do Norte e Morada Nova). A população do objeto da pesquisa envolve 6 (seis) profissionais gestores de pessoas no contexto da educação federal, sendo 29% graduados, 14% mestres e 57% especialistas, o que demonstra que esses profissionais procuram qualificação. A partir do estudo dos gráficos e tabelas abaixo pôde-se traçar o perfil dos gestores analisados.

Com relação ao tempo de gestão na biblioteca temos:

**Tabela 1 – Tempo de gestão na biblioteca**

Tempo de gestão na biblioteca	Quantidade de respostas
Menos de 5 anos	15%
De 2 a 5 anos	43%
Mais de um ano	14%
Mais de 5 anos	14%
Não respondeu	14%
<b>Total</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Quando perguntado sobre o tempo de gestão na biblioteca, 43%, ou seja, a maior parte dos pesquisados, atuam na gestão de 2 a 5 anos, o que nos permite perceber uma experiência significativa desses profissionais na área de gestão.

## EM SUA OPINIÃO, QUAIS AS COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS QUE O BIBLIOTECÁRIO GESTOR DE PESSOAS DEVE TER PARA ASSUMIR ESSA FUNÇÃO?

A maioria dos profissionais destacaram o compromisso, a liderança e o conhecimento específico como pressupostos essenciais na efetiva gestão de pessoas. O dado apresentado vai ao encon-

tro de Gramigna (2002, p. 15) que, citando Levy-Leboyer, define competências como “repertórios de comportamentos e capacitações que algumas pessoas ou organizações dominam melhor que outras fazendo-as eficazes em uma determinada situação” e assim, fazem com que profissionais e organizações façam diferenças no mercado.

## DURANTE A SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA, QUE DISCIPLINAS LHE FORNECERAM SUBSÍDIOS PARA REALIZAR AS PRÁTICAS DE GESTÃO DE PESSOAS NA BIBLIOTECA? JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA

A maioria afirma que a disciplina de Administração de bibliotecas contribuiu para a prática da gestão e que as vivências em estágios e outros trabalhos colaboraram para um melhor desempenho da gestão. Isto demonstra a importância da disciplina nos currículos do curso de Biblioteconomia que prepara profissionais em sua maioria para trabalharem na área de educação, e para tal, eles precisam estar qualificados para atender a demanda da sociedade.

Dentre as competências gerenciais listadas abaixo, quais você considera que desenvolve no exercício da sua gestão?

**Tabela 2 – Competências gerenciais**

Competências gerenciais	Quantidade de respostas
Saber agir	8%
Saber mobilizar recursos	12%
Saber comunicar	17%
Saber aprender	17%
Saber engajar-se e comprometer-se	17%
Saber assumir responsabilidades	17%
Ter visão estratégica	12%
<b>Total</b>	<b>100%</b>

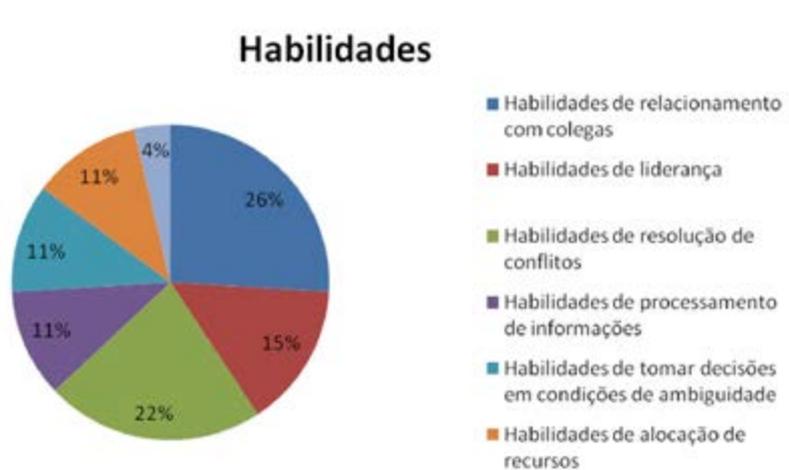
**Fonte:** Dados da pesquisa.

Entre as principais competências gerenciais apontados pelos pesquisados destacam-se:

- Saber comunicar (17%), uma vez que possibilidades de comunicação são executadas pelo administrador de uma biblioteca em busca de se fazer entender e ser entendido);
- Saber aprender (17%), pois o aprendizado é contínuo dentro de um espaço repleto de conhecimento, que vem não só do acervo mas também das pessoas e conhecimentos variados que as mesmas carregam consigo;
- Saber engajar-se e comprometer-se (17%), lembrando que comprometimento para uma equipe que trabalha em centros de informação como as bibliotecas é de suma importância pois as atividades são todas distribuídas entre os colaboradores e o resultado de um compromete o início da atividade de outro;
- Saber assumir responsabilidades (17%), independentemente do cargo ou função que exerça dentro da biblioteca pois cumprimento das atividades dentro de prazos e com qualidade repercute bastante na imagem de qualquer centro de informação;
- Saber mobilizar recursos (12%), é preciso sempre mobilizar a equipe, informando que para desenvolver um bom trabalho a mesma deve está integrada de acordo com a competência de cada um;

- f) Ter visão estratégica (12%), para administrar uma biblioteca interessante procurar entender toda a sistemática que envolve a organização que a biblioteca está inserida para poder estar em alerta a oportunidades e alternativas de engajamento no negócio;
- g) Saber agir (8%), a todo instante quando estamos a liderar uma equipe temos que julgar, escolher e decidir algo de pouca ou muita relevância.

**Gráfico 1 – Habilidades**



**Fonte:** Dados da pesquisa.

A partir dos dados obtidos, percebe-se a relevância das seguintes habilidades no papel de gestor dos profissionais pesquisados: relacionamento com colegas (26%), de resolução de conflitos (22%) e liderança (15%). “Procuro sempre mobilizar a equipe, informando que para desenvolver um bom trabalho a mesma deve estar integrada de acordo com a competência de cada um”, afirma um dos gestores pesquisados. Para otimizar as habilidades do grupo gestor torna-se necessário oportunizar aos bibliotecários demais servidores do setor, cursos e palestras sobre o assunto, de forma periódica. Após a realização de cursos, testar modelos e ferramentas de gestão e promover encontros para socializar experiências.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa concluiu-se que os institutos federais ao longo dos seus cinco anos, estão reconhecendo o bibliotecário como um profissional essencial na sua estrutura organizacional. Assim, o bibliotecário vem desempenhando de forma satisfatória suas funções. Acredita-se que nós bibliotecários realmente seremos vistos como essenciais nas organizações, quando nos preocuparmos em exercer com responsabilidade e conhecimento nessas funções, buscando sempre estarmos atualizados, pois, toda organização é formada por pessoas, logo, seu sucesso depende, diretamente, do desempenho e do conhecimento de cada um no sistema. Considerando que o conhecimento produzido por estas pessoas é, hoje, um fator de suma importância para a conquista da vantagem competitiva dessas organizações.

Na percepção dos bibliotecários pesquisados temos as seguintes competências essenciais apontadas por eles que são de fundamental importância para a gestão de suas equipes de trabalho:

Saber comunicar, Saber aprender, Saber engajar-se e comprometer-se e Saber assumir responsabilidades. Na pesquisa identificou-se ainda os termos compromisso, a liderança e o conhecimento específico, como pressupostos essenciais na efetiva gestão de pessoas.

Aliado a isso temos, a responsabilidade profissional do bibliotecário que, acaba por introduzir uma qualidade no atendimento como também aos serviços e produtos oferecidos por instituições públicas de educação.

## REFERÊNCIAS

AUGÉ, Marc. **Não-lugares**: uma introdução a uma antropologia da supermodernidade. Trad. Maria Lúcia Pereira. 6. ed. Campinas: Papirus, 2010.

BARRETO, Ângela Maria. O fator humano e o desenvolvimento de competências nas unidades de informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo

Horizonte, v.10, n.2, p. 166-177, jul./dez. 2005. Disponível em: < <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/download/342/149>>. Acesso em: 12 jul. 2013.

BRASIL, Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 dez. 2008, Seção 1, p. 1. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)>. Acesso em: 12 jun. 2013.

BUENO, Silvana Beatriz. Proposta de gestão de pessoas em unidades de informação especializada: a força da motivação e suas implicações no processo de gestão de pessoas. **Rev. ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, v. 10, p. 124-130, jan. / dez., 2005. Disponível em: <<http://revista.acbsc.org.br/index.php/racb/article/viewArticle/418>>. Acesso em: 03 set. 2012.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson, 2007.

COOPER, Donald R. ; SCHINDLER, Pamela S. **Métodos de pesquisa em administração**. 7. ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. *Rev. Adm. Contemp.* Curitiba, v. 05, n. spe, p. 183-196, 2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rac/v5nspe/v5nspea10.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2013.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas S.A., 1999.

GRAMIGNA, Maria Rita. **Modelo de competências e gestão dos talentos**. São Paulo: Makron Books, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MULLER, Maria Fabiana Bezerra; ALVES, Míriam Cristina. **Gestão centrada em pessoas**: uma análise em bibliotecas universitárias. 2010. Disponível em: <[http://www.sibi.ufrj.br/snbu/pdfs/orais/final\\_414.pdf](http://www.sibi.ufrj.br/snbu/pdfs/orais/final_414.pdf)>. Acesso em: 08 ago. 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, Luciana Candida da. Competências essenciais exigidas do bibliotecário frente aos desafios profissionais de Goiânia-GO. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade Nacional de Brasília, Brasília, 2009. Dis-

ponível em: <[http://bdtb.bce.unb.br/tesesimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=5044](http://bdtb.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5044)>. Acesso em: 05 set. 2012.

SOUZA PINTO, Marli Dias de. **O profissional da informação entre a busca de liderança e a convergência de competências**. 2003. 250f. Tese. (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: Santa Catarina. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/84890/196917.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 05 set. 2012.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

# DA DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO À QUALIDADE DE ENSINO: O QUE OS PAIS TÊM A VER COM ISSO?

## **GENICLÉBIA DE OLIVEIRA AUGUSTO**

(UERN). Acadêmica do Curso de Pedagogia da UERN, Campus Central. Bolsista de Iniciação Científica da FAPERN. – geniclebia@hotmail.com

## **JONAS LEONARDO MESQUITA DE AMORIM**

(UERN). Acadêmico do Curso de Pedagogia da UERN, Campus Central. Bolsista de Iniciação Científica do CNPQ. – jonaslma@hotmail.com

## **ALLAN SOLANO DE SOUZA**

(UERN). Professor na UERN, Campus Avançado Maria Elisa de Albuquerque Maia-CAMEAM. Especialista em Educação, no Campo Temático Gestão do Sistema de Ensino. Mestrando em Educação da UERN, Campus Central – allan-solano@bol.com.br

## **ARILENE MARIA SOARES DE MEDEIROS**

(UERN). Professora Doutora da Faculdade de Educação da UERN, Campus Central. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, Educação e Sociedade (GEPEES). Orientadora – arilene.medeiros@bol.com.br

## INTRODUÇÃO

As discussões sobre a democratização da gestão e qualidade de ensino cresceram bastante nas duas últimas décadas, principalmente pós Constituição de 1988 e pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. Em relação à gestão democrática é importante ressaltar que ela se materializa a partir da participação de todos os envolvidos, assim como na qualidade, para que todos possam opinar sobre os assuntos relevantes da escola, dialogando, dando ideias de melhoria, ou seja, contribuindo para educação. Ou seja, gestão democrática é a participação dos pais, da comunidade e da sociedade na administração da escola, a qual se dará por meio dos elementos democratizadores, quais sejam: eleições de gestores por meio de votação, conselhos escolares que incluam os pais, alunos e funcionários, a participação de todos que compõem a escola na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) e entre outros.

Quanto à concepção de qualidade, percebe-se que ela é bastante abstrata e, às vezes, ampla, por não se chegar a um conceito específico. Todos a buscam, mesmo sem saber realmente seu significado. Baseando-se em Russo (2007), a qualidade de ensino não é algo absoluto que pode ser quantificado ou classificado, é construído social, histórica e politicamente. De acordo com Azevedo (2011), a gestão democrática e a qualidade têm significados diversos, dependendo da filosofia em que se coloca. A gestão é um dos elementos que compõe a qualidade de ensino.

Este trabalho objetiva apresentar o levantamento e discussões sobre o tema qualidade de ensino e democratização da gestão realizadas na pesquisa *“Investigando a Escola Pública sob a perspectiva da família”* – IIª Parte, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa no Rio Grande do Norte – FAPERN, vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, Educação e Sociedade – GEPEES, com bolsas de Iniciação Científica do CNPq e FAPERN. Do ponto de vista empírico, será realizada em 12 escolas localizadas no município de Mossoró-RN. Para a escolha das escolas, foram utilizados os seguintes critérios: Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB), considerando a variação entre baixo, médio e alto; localização da escola (zona norte, sul, leste e oeste); número de alunos.

O objetivo geral dessa pesquisa consiste em analisar a escola pública sob a perspectiva da família, no sentido de perceber como os pais avaliam a escola que os filhos frequentam e se incluem na gestão escolar. Como desdobramento desse objetivo geral, elencamos como específicos: levantar dados sobre as escolas públicas estaduais de Mossoró-RN junto à família de alunos que as frequentam; contribuir e aprofundar o debate em torno da escola pública a partir da participação dos pais nos processos decisórios da escola; verificar se os pais estão sendo envolvidos na gestão escolar e

perceber em que os pais podem contribuir para a educação do (a) filho (a). À luz desses objetivos traçados, foi organizado um questionário contemplando a qualidade e a democratização do ensino, os dois pilares da pesquisa, o qual, inclusive, já foi aplicado experimentalmente pela equipe de pesquisa, cuja escolha foi pais que residem próximos à equipe.

O trabalho se estrutura em dois pontos relevantes: no primeiro ponto, são apresentados passo a passo da pesquisa, ou seja, a caracterização de todo o processo decorrente até o momento. No segundo, faz-se uma discussão sobre o levantamento bibliográfico sobre qualidade de ensino e democratização da gestão nas revistas: *Educação & Sociedade*, *Linhas Críticas*, *Revista Brasileira de Educação* e *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, no período de 2000 a 2012. Portanto, a metodologia consiste numa investigação qualitativa, cuja análise parte-se de artigos das revistas destacadas acima, discutidas pela equipe da pesquisa e na elaboração do questionário para a realização das entrevistas.

## PASSO A PASSO DA PESQUISA

A pesquisa *Investigando a Escola Pública sob a perspectiva da Família* tem o intuito de compreender como os pais, membros do Conselho Escolar avaliam o ensino na instituição em que seu filho estuda, levando em consideração a qualidade de ensino e gestão democrática. A pesquisa se configura em cinco momentos:

### Primeiro momento: levantamento bibliográfico e escolha das escolas

Conforme mencionamos anteriormente, foi realizado um levantamento bibliográfico nas revistas da área. Seguindo de socialização e discussão durante as reuniões do grupo de pesquisa com o intuito de se obter maior compreensão. A partir disto foram construídos trabalhos que seriam apresentados em eventos, com o objetivo de socializar com as comunidades acadêmica e escolar.

Logo após se deu na visita ao 12ª Diretoria Regional de Educação e Desportos – DIREDE para recolher dados na escolha das instituições públicas de ensino que tem como foco a localização, o número de alunos e os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (baixo, médio, alto) sem essa visita o recolhimento dos dados não seria possível. Foram selecionadas doze escolas de ensino fundamental, nas quais o conselho escolar está ativo, envolvendo os pais.

### Segundo momento: construção do instrumento

Em seguida, foi elaborado o questionário para coletar dados junto aos pais representantes dos conselhos escolares. A construção do instrumento para coletar dados se deu coletivamente entre os membros participantes da pesquisa, levando em consideração os levantamentos e discussões realizadas durante os encontros, tendo como foco a qualidade de ensino e a gestão democrática.

### Terceiro momento: visitas às escolas

Foram realizadas visitas às instituições selecionadas para a confirmação se os conselhos estão atuando ou não e se os pais estão participando das atividades dos conselhos. Foi de grande relevância esse momento para os pesquisadores, pois foi o primeiro o contato com o campo de investigação, porém, não teve o mesmo contato com os sujeitos investigados, pois não se encontravam nas escolas.

### Quarto momento: fase experimental

O próximo momento da pesquisa é realização da aplicação dos questionários com os pais (membros dos conselhos escolares), mas antes foi feita entrevistas pilotos com outros pais para perceber se as questões apresentavam algum grau de dificuldade na compreensão dos sujeitos a ser investigados. Diante das dificuldades encontradas na fase experimental da pesquisa, questões foram reformuladas, adequando-as para melhorar o entendimento dos pais.

Antes de iniciar a entrevista consideramos que é muito importante que o entrevistador se identifique, explicando os objetivos da pesquisa e de que maneira o entrevistado pode contribuir para esse desenvolvimento, ficar sempre a disposição dos horários e dias mais flexíveis para os entrevistados, sendo que estes não tem obrigação de esperar pelos entrevistadores.

O momento das entrevistas é um dos mais relevantes para a pesquisa porque é o momento em que o pesquisador está próximo ao pesquisado, a interação entre ambos é de suma importância no decorrer do processo de investigação. É fundamental que o pesquisador esteja sempre atento ao que o pesquisado fala como ele se comporta diante das perguntas, pois tudo será analisado.

A entrevista piloto foi realizada com três pais que mostraram interesse sobre o que está sendo investigado, elogiando a pesquisa, pois para eles trará muita contribuição para educação, além do mais, eles como os principais responsáveis pela educação dos filhos terão a oportunidade de opinar sobre a escola, o ensino, já que na maioria das vezes não tem oportunidade para falar. Foram anotadas as dificuldades que os pais tiveram no entendimento de algumas questões para que estas pudessem ser melhoradas com a participação de toda a equipe da pesquisa para que nas entrevistas oficiais os pais (membros dos conselhos escolares) tenham uma compreensão clara do que esta sendo questionado e também na forma de abordar os membros do conselho, ou seja, a postura do entrevistador diante do entrevistado.

### Quinto momento: a participação dos pais na pesquisa

Após os ajustes nos questionários o próximo passo será a realização das entrevistas, momento em que a equipe da pesquisa se dividirá em grupos para que cada grupo vá a uma instituição de ensino diferente. Em seguida a transcrição dos dados coletados para a construção do relatório da pesquisa, participação em eventos para apresentação da pesquisa. Durante as atividades realizadas obtiveram-se experiências, aprendizagens, conhecimentos nas leituras, durante as discussões como também nas entrevistas pilotos. Espera-se alcançar todos os objetivos propostos na pesquisa em que os resultados sejam positivos.

## DISCUSSÕES SOBRE A DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO E A QUALIDADE DE ENSINO

Os estudos relacionados ao modelo de organização da gestão ganharam um enfoque crítico a partir de 1980 com as modificações realizadas nos cursos de licenciatura, desta maneira pesquisadores tais como: Cabral Neto (2011), Martins (2011), Medeiros (2011), Castro (2011), Marques (2008), Dourado (2007), Libâneo (2004) e entre outros perceberam a necessidade de uma gestão democrática que envolva todos os integrantes da comunidade escolar buscando-se a melhoria da qualidade do ensino.

Com base em Libâneo (2004), há dois tipos de modelo organizacional de gestão, que são: científico-racional e sociocrítica. O primeiro tem uma estrutura organizacional centralizada e hierar-

quizada nas mãos dos gestores, sendo definido por eles as normas, regulamentos, cargos e funções que serão realizadas, além de conter pouco ou nenhum envolvimento de pessoas. Já o segundo tem uma visão organizacional mais abrangente, descentralizando a gestão escolar, tem como objetivo integrar e envolver gestores, docentes, pais, alunos e funcionários da escola.

Segundo Marques (2008, p.71), uma gestão democrática ocorre a partir de “o primeiro elemento da democracia participativa, seria o aprofundamento dos casos em que o sistema político abre mão de suas prerrogativas decisórias em favor de instâncias coletivas de decisão.” Podemos perceber que o modelo organizacional de gestão sociocrítica é o mais indicado para a sociedade brasileira, embora se perceba ainda que a predominância é ainda do modelo científico-racional. Avançar na perspectiva sociocrítica é tarefa de todos nós, uma vez que nossa Constituição Federal define-se e opta-se por um Estado democrático e de direito.

De acordo com Carneiro (2004), uma gestão democrática consistirá na participação dos pais, alunos e funcionários nos conselhos escolares de forma atuante, questionando e fiscalizando as verbas que vem para as escolas, além da participação nas datas comemorativas, associação de pais e mestres, Projeto Político Pedagógico e entre outros. Torna-se fundamental para o processo de democratização da gestão uma sociedade civil mais atuante que participe e exija melhorias para a qualidade de ensino brasileira. Mas, segundo Thin (2006), este processo é dificultado, pois as escolas estão constituídas de dois pólos distintos os professores, o pólo das lógicas escolares e os alunos e pais, do pólo das lógicas populares.

Carvalho (2004) dá uma solução bastante criativa para a quebra deste paradigma dos polos distintos, inicialmente deveria exigir o envolvimento dos pais nas tarefas de dever de casa do filho, pois vê nele um importante elemento para que se crie uma aliança entre escola e pais, além de contribuir para uma melhoria na qualidade de ensino do filho. De maneira subsidiária perceberemos a importância do dever de casa para o processo de descentralização da gestão que, além de servir para estreitar as diferenças sociais existentes entre professores e pais, irá contribuir para que os pais busquem participar mais de reuniões pedagógicas, eventos escolares e posteriormente se envolvam nos conselhos escolares.

Para Dourado (2007), deveria existir no Brasil um conjunto de programas, políticas e ações articulado que iriam contribuir no processo de uma gestão democrática, faltando nestes programas o envolvimento da sociedade civil na sua construção, além de um maior apoio técnico-pedagógico. Mas o problema não é apenas esta falta de articulação, é a falta da cobrança da sociedade civil por uma maior participação na construção destes programas e políticas, facilitando desta maneira o processo de centralização da gestão.

Para Cabral Neto (2011):

*A gestão democrática pode ser caracterizada como um espaço de descentralização do poder, de participação e de autonomia das instituições. Portanto, ela possibilita a construção da cidadania e deve ser considerada fundamental na formação do cidadão (p.754).*

Percebemos a importância de uma gestão mais democrática em que todos possam participar e partilhar decisões, possibilitando desta maneira a construção da cidadania, exigindo-se uma melhor qualidade de ensino. A propósito, o conceito de qualidade de ensino vem sendo pesquisado há muito tempo, mas que não se tem uma definição específica. Durante os estudos feitos nas revistas Educação e Sociedade (2005-2007), Linhas Críticas (2006-2008), Revista Brasileira de Educação, da

Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED (2003-2012) e da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – ANPAE (2011-2012), percebe-se que o conceito de qualidade de ensino varia de autor para autor, carregando-se de certa dose de subjetividade.

De acordo com Oliveira e Araújo (2005), os especialistas em educação sentem a necessidade de pesquisar este tema na expectativa de encontrar uma definição. Na tentativa de conceituar qualidade, encontram-se diversas definições, variando de concepção para concepção. Tais tentativas referem-se à qualidade como quantidade (número de alunos), permanência, acesso e a infraestrutura. Há pais que concordam, ou seja, que veem a qualidade apenas como uma escola bem estruturada, em que os números de alunos matriculados são bastante altos, sem se preocupar com a formação do corpo docente.

Para Azevedo (2011), a qualidade é uma construção humana em que se supõe á parâmetros comparativos que permite a distinção entre o que julga uma boa ou má qualidade, particularmente quando se focalizam os fenômenos sociais. Ou melhor, a qualidade como atributo ou condição das coisas ou pessoas, supondo a parâmetros comparativos que integram a sistemas de valores que predominam a sociedade que varia de acordo com cada momento histórico e também com as circunstâncias espaciais e temporais. Nesse contexto, a qualidade depende da sociedade e de determinadas ocasiões.

Quando Oliveira e Araújo (2005) se referem aos diversos conceitos de qualidade no mundo dos negócios mostram que não há como especificá-los, pois há significados e procedimentos diferentes. O significado atribuído à qualidade da educação tem referência com o conceito de qualidade no modelo empresarial em que há significados também distintos. Seguindo esse modelo de qualidade empresarial, a qualidade de ensino tem como foco o produto e não processo, ou seja, não esta preocupada com o processo de aprendizagem dos alunos apenas com os resultados finais (notas) que eles atingiram, considerando a formação do sujeito irrelevante.

Para ter um ensino de qualidade é importante que o aluno também participe do processo ensino-aprendizagem, colaborando com o trabalho do professor, como um sujeito ativo, reflexivo e participativo, pois essa relação de troca mútua contribui para a melhoria do ensino. Segundo Paro (2011), qualidade é aquela que permite ao educando tornar-se sujeito, agindo diante da sociedade, despertando interesse pelos problemas sociais, não ficando preso ao que é passado pelo professor, mas que busca seus conhecimentos, tornando-se mediador nessa ação. Aqui, a qualidade não se traduz em quantidade, permanência, acesso ou infraestrutura, mas ao processo pedagógico.

Os pais também contribuem para a qualidade de ensino dos filhos se envolvendo na vida escolar, ajudando nas tarefas de casa, perguntando como ele está na escola, elogiando as tarefas realizadas, incentivando a participação da criança nos eventos, indo às reuniões, pois sua motivação, opiniões e ideias são fundamentais para que os alunos aceitem a escola como um ambiente importante e os profissionais que trabalham na escola possam melhorar suas práticas em relação aos alunos.

Mediante aos estudos feitos por Sales e Passos (2008), percebe-se que para alguns pais, a qualidade de ensino está presente em escolas que recebem alunos de classes altas, com o maior número de formados, ou seja, os fatores culturais são os que influenciam na escolha das escolas. Mas, não é porque uma escola tem um grande número de alunos que são de classes altas que significa dizer que ela tenha qualidade, pois a qualidade de ensino depende tanto de fatores internos presentes na instituição quanto de externos, porém, há uma articulação entre ambos. Os fatores internos como: a maneira do professor ministrar a aula, a relação professor-aluno, as condições de trabalho do pro-

fessor e a gestão escolar, os fatores externos que são a estrutura da escola, o número de alunos que estão matriculados na instituição e os indicadores.

O critério encontrado na pesquisa de Oliveira e Araújo (2005) que estabelecia a qualidade na educação era a construção de prédios com boa infraestrutura para atender as classes dando oportunidade a todos. O governo não discutia sobre a melhoria da qualidade de ensino, apenas construía prédios para as instituições. Aqui, a qualidade se traduz em infraestrutura. Ninguém nega que uma escola com boa infraestrutura é necessária para o ensino de qualidade, mas não é suficiente, por isso cabe sempre o questionamento: o que adianta uma escola bem estruturada, se não há recursos didáticos satisfatórios, professores sem boas condições de trabalhos e funcionários despreparados para administrar as funções dentro da escola? A concepção de qualidade atrelada à infraestrutura continua restrita.

Com base nas pesquisas realizadas por Brandão, Canedo, Xavier (2012), para a escolha da instituição de ensino em que o filho vai estudar, os pais utilizam alguns critérios: primeiro é em relação à localização, pois, quanto mais próxima de casa melhor; outro critério é a estrutura da escola porque para eles se a escola é bem estruturada é de qualidade; a disciplina da escola também é o critério de escolha, principalmente pelas famílias de classes populares que valorizam essa função.

Portanto, observa-se que para o ensino de qualidade é necessário considerar fatores tanto internos quanto externos, como: uma estrutura física confortável, salas amplas, espaços pedagógicos, laboratórios, boas condições de trabalho para o corpo docente e boa administração, bem como a boa relação entre escola-família, as condições sociais e culturais da família, a valorização profissional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho analisou a democratização da gestão e qualidade de ensino, envolvendo a participação dos pais no ambiente escolar, tomando como referenciais as Revistas (2000-2012): Educação e Sociedade, Linhas Críticas, Revista Brasileira de Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (ANPAE).

Autores como Cabral Neto (2011), Martins (2011), Medeiros (2011), Castro (2011), Marques (2008), Dourado (2007), Thin (2006), Carvalho (2004), Carneiro (2004), Libâneo (2004), Russo (2007), Azevedo (2011), Oliveira e Araújo (2005), Paro (2011), Sales e Passos (2008), Brandão; Canedo e Xavier (2012) contribuíram nas últimas décadas para a compreensão da concepção de qualidade de ensino e também para o processo de democratização da gestão escolar. Através desse levantamento bibliográfico percebemos que ainda faltam ocorrer muitas mudanças democráticas nos cenários políticos, sociais e econômicos, para que a escola torne-se, de fato, democrática.

Nos estudos obtidos sobre gestão democrática, chega-se a seguinte conclusão: que existe um cenário ambíguo na sociedade, em que o primeiro se caracteriza por escolas que optam por uma gestão centralizada nas mãos dos gestores onde somente ele é quem decide as sobre regras e normas, já no segundo a gestão é descentralizada que conta com gestor, professores, funcionários, pais e alunos tomando decisões em conjuntos para a melhoria da instituição de ensino. Defende-se, portanto, que a gestão democrática favorece uma educação de qualidade.

Enfim, a qualidade de ensino é algo que todos (governo, profissionais da educação, sindicatos, pais) buscam, mesmo não tendo uma definição absolutizada, fechada. Reconhece-se que a qualida-

de é de fundamental importância na educação, seja nas atividades de casa, nos eventos, nas reuniões, nas tomadas de decisões, na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) e na motivação dos filhos. Dessa forma, os pais contribuem para o processo de ensino aprendizagem, por conseguinte, na qualidade de ensino e democratização da gestão.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Notas sobre a gestão da educação e a qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. **Rev. Bras. Política e Administração da Educação**, Set./Dez 2011, nº.3, p. 361-588.

BRANDÃO, Zaia. CANEDO, Maria Luiza. XAVIER, Alice. Construção solidária do habitus escolar: resultados de uma investigação nos setores público e privado. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2012, vol.17, n.49, p. 193-218.

CARNEIRO, Maria Aparecida Lopes. A participação da comunidade escolar e suas implicações para prática democrática da escola. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 10, n. 18, p.67-84, 2004.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família–escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 10, n. 25- Especial p. 94-104, jan/fev/mar/abril. 2004.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial p. 921-946, out. 2007.

LIBANEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 5. Ed. Goiânia: Alternativa, 2004. P.119-113.

CABRAL NETO, Antonio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 745-770, jul.-set. 2011.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Rev. Bras. Educ.**, Abr 2005, nº.28, p.5-23.

PARO, Vitor Henrique. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. **Rev. Bras. Educ.**, Dez 2011, vol.16, no.48, p.695-716.

RUSSO, Miguel. Contribuições da Administração Escolar para a melhoria da qualidade do ensino. In: BAUER, Carlos et al. **Políticas educacionais e discursos pedagógicos**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

SALES, Luís Carlos e PASSOS, Guiomar de Oliveira. As aparências não enganam: as representações sociais de qualidade suscitadas pelos prédios escolares. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2008, vol.13, n.38, p. 293-305.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias de baixa renda e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 11, n. 32, maio/ago. 2006.

# DESCENTRALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: UM NOVO PARADIGMA NA GESTÃO ESCOLAR E QUALIFICAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO?

MARIA DA GLORIA BARBOSA MATOSO  
Universidade Estadual do Ceará/UECE – gloria.matoso@uece.br

## INTRODUÇÃO

Nos últimos vinte anos, as políticas públicas mais influentes têm se caracterizado pela ênfase descentralizadora e participativa, atendendo às demandas de democratização e saneamento fiscal. Em função disto, têm se esboçado iniciativas dos seus efeitos em diversas esferas, como na educação e saúde, optando pelo modelo quantitativo em busca de resultados mensuráveis, de natureza econômica, como também na ponderação das transformações qualitativas no funcionamento do organograma institucional.

Estudos realizados em universidades e organismos intergovernamentais revelam que a maioria dos países latino-americanos vem adotando diferentes formas de descentralização na educação. No entanto, a descentralização das políticas públicas educacionais veio para facilitar a integração da sociedade com a educação, aumentando a efetividade e a relevância do sistema de ensino brasileiro para seus participantes.

A descentralização motivaria também a participação das comunidades locais a ir buscar soluções educacionais dentro dos limites de suas ações e possibilidades, em vez de aplicar, muitas vezes, soluções que em nada se coadunam com as situações específicas da realidade local. Destaca-se, assim, a importância da capacidade de criação e ação humana coletiva na construção e reconstrução de perspectivas intelectuais e na adoção de soluções políticas, através das parcerias de cooperação intergovernamental e da participação cidadã exercida nos diversos cenários culturais. A participação cidadã entra em cena como estratégia democrática da gestão, visando à construção de uma sociedade equitativa e comprometida com a qualidade de vida humana.

Os teóricos defensores da descentralização argumentam que um sistema educacional descentralizado seria economicamente mais eficiente e pedagogicamente mais eficaz do que um sistema centralizado. Contudo, estes argumentos precisam ser questionados à luz de uma avaliação crítica da realidade econômica e política e das forças históricas que a condicionam. Há pouca evidência de que as políticas governamentais relacionadas com as formas tradicionais de descentralização educacional sejam realmente eficazes. Alguns críticos argumentam, inclusive, que, em muitos casos, ocorre exatamente o contrário: quando não existem condições econômicas e políticas adequadas, é difícil estabelecer um sistema de ensino relevante e efetivo para a vida da comunidade local.

A pesquisa visa, portanto, a abordar a intimidade da inovação organizacional, sem apologias ou críticas pejorativas. Não se trata de legitimar o discurso democrático que apóia o ideário descentralizante, assim como não se pode repudiá-lo, *a priori*, pela sua pretensa vinculação com as teses

neoliberais, execráveis do ponto de vista ético, humano e político. Trata-se, ao contrário, de refletir sobre as raízes históricas das políticas descentralizantes e situá-las no cenário incerto do presente – onde o País, acossado por severa dívida pública, busca amenizar, ao mesmo tempo, a dívida social e o impulso democratizante após a abertura democrática. Este problema vem questionar, por último, a arena móvel das interações dos atores que argumentam visões de mundo e de poder, consumidas, em parte, de uma tradição autoritária, decodificadas em novos moldes nas novas realidades situacionais, nacional e regionalmente. Cumpre ressaltar a pertinência de uma análise que investigue a vida social do ponto de vista das “atitudes” e “valores” que, de fato, constroem a realidade social, materializando as estruturas societárias e os organogramas estatais, e que pode contribuir para a desmistificação das reformas do Estado, sempre divididas entre a apreciação laudatória, auto legítima e o repúdio preconceituoso.

Diante de tais mudanças, surgem os conselhos como espaço de democratização, participação e mobilização social, e, no caso particular, no âmbito escolar, o conselho de escola, criando um elo entre escola e comunidade.

A investigação limita-se a um estudo de caso etnográfico em uma instituição escolar pública, porquanto a democratização na escola não acontece somente em razão do remanejamento burocrático do poder, mas também, malgrado a mudança comportamental, de valores, conflitos e contradições dos respectivos atores escolares e locais no cotidiano.

## 1 EVOLUÇÃO DA MUNICIPALIZAÇÃO NO BRASIL

### Centralização/ descentralização: o impasse histórico

Para uma compreensão mais detalhada da formação social, política e econômica brasileira, é necessária uma caracterização das nossas raízes portuguesas. A História do Brasil se desenvolveu sob a influência das instituições políticas e culturais lusitanas. Ao iniciar a colonização brasileira, o País foi dividido em capitânicas hereditárias, sinalizando, assim, uma descentralização do processo administrativo português. Esta situação durou pouco, haja vista ter sido instituído o governo central a fim de manter o controle político pela autoridade real. A estrutura centralizada, burocrática e patrimonialista de governo foi transplantada para o Brasil no Governo Geral de 1548, em nome do desenvolvimento colonial. Com isso a homogeneidade do Território brasileiro engendrou-se em um cenário político inadequado em relação às diversidades socio econômicas do País. O poder central não era compatível com a extensão e diversificação social do Brasil .

A centralização política e administrativa se impôs como uma característica do Estado patrimonial, embora haja estados racionais, com alto nível de eficiência, regras impessoais, plano de cargos e salários, que não possuem características patrimoniais, havendo também estados descentralizados em que predominam as práticas patrimonialistas, de uso privado do Estado, e o corporativismo. *Todavia, o Estado brasileiro foi patrimonialista, irracional, centralizador e autoritário, sem tradição de setores da sociedade autônomos e representantes do racionalismo privado (SCWARTZMANN, 1988).*

Desde a época colonial, o município foi alijado de seu papel político-administrativo, tendo sua autonomia tolhida em favor do soberano. A estrutura político-jurídica -administrativa criava um poder local, mas não municipal. *Na verdade o município obedecia no molde de outorga de Poder Público na monarquia centralizada do século XVI (FAORO,1966).* Outro aspecto foi o desinteresse relativo da

sociedade civil pela participação política, dada a índole autocrática do poder, em razão do pressuposto cultural da *Contra-Reforma*, que se enraizou na Península Ibérica, *perpetuando a moral católica, medieval, que repreendia a atividade mundana, política e econômica* (PAIM, 1994). Sem sombra de dúvida, estes fatores conjugados influenciaram em certo enfraquecimento da participação comunitária. Além do binômio patrimonialismo/patriarcalismo que influíram decididamente na coerção do poder municipal, que ensejava a política administrativa ante as necessidades locais. A organização municipal fica assim restrita de representação, sem classes médias e fundada no trabalho escravo. O municipalismo é sinônimo do domínio do potentado rural e não da comunidade. Portanto, centralismo e localismo repercutirão consideravelmente nas políticas sociais brasileiras.

Na trilha weberiana, FAORO analisa a história do Brasil a partir do enfoque em que privilegia o estamento burocrático como um simbolismo de poder, como um jogo de distribuição de benefícios, sendo *o estamento responsável pela montagem e persistência de instituições anacrônicas que de certa forma emperram a emancipação política e social do país* (FAORO, 1996).

O Estado patrimonial enfatizou o estamento burocrático onde se apurava a chefia única, na cúpula da hierarquia administrativa, e gerou o desencorajamento da participação social na resolução dos problemas coletivos, da direção do País por órgãos colegiados, da descentralização e do financiamento dos serviços públicos. Dada a predominância do estamento burocrático, e dos grupos de interesse a ele vinculados, a Nação e o Estado se colocavam em realidades diversas, que se desconheciam mutuamente. O poder estamental burocrático concentrava no Estado toda a sua força e fez dele o falseamento da voz econômica e cultural do povo; não há, portanto, uma nação para o povo e sim para a perpetuação dessa forma de poder.

O Estado brasileiro, após a proclamação da Independência, buscou de todas as formas cristalizar o poder central, sob a égide de uma dominação carismática de D. Pedro II, um membro da realeza portuguesa, sem buscar a sustentação de influentes forças sociais. A continuidade administrativa permaneceu, fator pelo qual a institucionalização estável durante o período colonial e a segunda metade do século XIX foi possível.

Ressalta-se que as efêmeras experiências de municipalização caracterizaram-se pela pouca representatividade social, dado que se constituiu como uma projeção do poder das elites vinculadas à propriedade de terras e, em menor medida, ao comércio e às profissões liberais. A municipalização configurou-se sem o fomento da participação comunitária, cooptada e apequenada ante o domínio familista, pois a dependência administrativa esteve sempre presente entre o poder local e administração central e, na verdade, a descentralização administrativa, embora aparente, entronizou a província e não o município (LEAL, 1976).

É fundamental dizer que não foi observada no Brasil a prática municipalista, como acontecia em países de tradição anglo-saxã. No Brasil, o município ficou a serviço dos poderes locais, e na Primeira República (1889-1930), a descentralização política aliou-se à centralização econômica. A República Velha açodara o pacto entre a União e os estados. A política dos governadores, e o pacto das oligarquias estaduais com o mandonismo local, que se manifestou como o coronelismo. O coronelismo como a manifestação republicana do Poder Patriarcal. São premissas do coronelismo: o latifúndio, com a dependência econômica de empregados, meeiros, agregados; a aliança com o governo estadual para o loteamento de cargos municipais e formação de currais eleitorais no município; a penúria financeira dos municípios, por motivos tributárias, já que cabia aos estados a normalização da política tributária municipal.

No pós-segunda guerra, após a derrocada da ditadura Vargas, a Constituição de 1946 assume certo municipalismo, quando defende a renda privativa, a administração municipal, a eletividade de prefeitos e vereadores, ampliando o leque tributário municipal, com o produto de 40% dos impostos da União e dos estados coletados no município, e 60% dos impostos federais sobre combustíveis e energia elétrica.. O municipalismo político e tributário durou vinte anos, no entanto, submetido à centralização do Estado militar, após 1964, com certa planificação tecnocrática e concentração tributária. Há uma tendência centralizante na história política do País, visto que a União é fortalecida, sob a égide de uma racionalidade técnica, exaltando o poder dos tecnoburocratas em detrimento dos partidos e dos grupos de interesse. É o neopatrimonialismo modernizante que se configura como uma manifestação contemporânea do Estado luso-brasileiro, cujas origens remontam ao século XIV.

A conjuntura política na Nova República discorre com a emergência dos movimentos sociais. Apesar da pretensa autonomia, estes movimentos não se desvencilham do centralismo estatal e clientelista, e da ação de vanguardistas de esquerda com o corolário de cooptação. Já os partidos políticos são ainda mais eficazes do que os movimentos sociais nas mudanças para a redemocratização, pois estes são o principal canal para o acesso ao poder estatal no sistema democrático. Embora estes operem voltados para a consecução de vantagens ilícitas e *jetons*, os políticos se dividiam em oportunistas ou radicais. O resultado era a paralisia decisória em momento de crise fiscal e o processo inflacionário.

Constata-se que a Reforma do Estado, propugnada pela tecnocracia estatal, endossará o discurso participativo e descentralizante. Isto é próprio das reformas educacionais, como veremos adiante. Mas, os movimentos sociais não reverterão o verticalismo clientelista do Estado brasileiro, e as reformas dentro dos estados não lograram o impulso racionalizante e democratizante. A redemocratização pressiona a intervenção estatal em áreas como a educação.

O saldo final da Nova República será a paralisia decisória, a ativação dos *lobbies* dos segmentos envolvidos; a defesa da democracia e o caos econômico. A Nova República herdara uma dívida externa muito alta, em que haviam influído a recessão mundial e a elevação das taxas de juros, o declínio dos termos de intercâmbio e a recusa de empréstimos. A moratória é firmada com subsequente boicote de empréstimos e de investimentos estrangeiros. Eclodem das greves.

A crise fiscal e econômica põe em xeque a autonomia nacional e a organização do Estado brasileiro distribuidor de *benesses* a grupos e corporações, inclusive com a pressão de órgãos credores, que influenciam uma política recessiva calcada no corte dos gastos públicos e na retração de crédito e subsídios à iniciativa privada. A reforma do Estado avulta como panacéia do descalabro econômico, não só em países “emergentes” e de Terceiro Mundo, como também nas economias modelares da Europa ocidental, preocupados com a recessão e o desemprego. No dizer de HOBBSAWN (1994), é a “década da crise” que aponta para um reformulação do Estado, na qual a terceirização, a descentralização, a participação social serão soluções alternativas e, por que não, até indispensáveis.

Mas isto não é fácil, pois, um dos sérios problemas *dos Estados com tradição burocrática-patrimonialista no mundo contemporâneo é fazer a transição de uma estrutura pesada, ineficaz e conservadora para uma estrutura leve e modernizadora para que o Estado possa se desenvolver com mais justiça* (SCWARTZMANN, 1988).

Atualmente, é necessário um “pacto social” entre sociedade e Estado, pois não há mais espaço para interesses privados sobre os coletivos. O Estado precisa de atores sociais condutores de um

Estado modernizador. Por outro lado, a sociedade necessita de um Estado que tenha uma política social séria e eficaz.

Com a alteração substancial no panorama mundial nos últimos anos, surge a afirmação de que o mercado, com uma intervenção mínima, tudo pode fazer para minorar até os desajustes sociais graves, *que o Brasil enfrenta como país emergente no mercado internacionalizado. Contudo, não se pode eximir do país um dever imenso: reduzir as desigualdades sociais tão marcadas no decorrer da história sócio-política e econômica do Brasil* (FAUSTO, 1996).

Darcy Ribeiro já propunha um “Estado necessário.” *Que seria a Reforma do Estado, a fim de recriar um Estado moderno, meritocrático, desburocratizado, ético, íntegro e eficaz. Enfim, um Estado inteligente, dinâmico, enxuto, operado por funcionários competentes e insubornáveis* (RIBEIRO, 1995).

Ainda sobre o papel do Estado, vale a pena transcrever:

*Em vez de se maximizar o papel do estado (esquerda) ou do mercado (direita), o Estado seria reestruturado sob o princípio da subsidiaridade, corringindo-se através de maior transparência e delegação dos governos locais. O Estado do bem estar-social tido pela esquerda como instrumento de redistribuição e pela direita como gerador de desperdícios e dependência, passa a ser o Estado do investimento social por investimento no capital humano, visando a melhoria da empregabilidade* (RIBEIRO, 1996).

No mundo contemporâneo, não há mais espaço para um Estado provedor e patrimonialista, dependente do arbítrio burocrata e submisso ao arbítrio localista. O Estado não pode mais confluír-se no amálgama de uma cultura de submissão e cooptação. Emerge, na segunda metade do século XX, um Estado que responda à expansão das funções econômicas e sociais, ao desenvolvimento tecnológico e à globalização da economia mundial. Torna-se essencial que o Estado seja eficiente em sua administração pública. Hoje a administração pública pede uma participação dos agentes privados e/ou das organizações da sociedade civil.

## DESCENTRALIZAÇÃO DO ENSINO

### Descentralização do ensino no Brasil

A reforma da educação básica integra na agenda brasileira uma série de reformas institucionais, tendo por meta a sua universalização com equidade, o incremento da qualidade e a melhoria da eficácia. Entre os vetores de mudança, a descentralização do sistema e dos programas sociais ganhou centralidade na pauta federal. As medidas de caráter nacional datam de 1995, quando o governo federal desencadeia um conjunto significativo de ações inovadoras, induzindo mudanças na sistemática de alocação de verbas, no plano de estudos dos estados e municípios, e radicalizando o processo da descentralização dos seus programas de apoio ao ensino fundamental. Com isto, o governo visa a fortalecer financeiramente a educação básica e as próprias escolas; melhorar as capacidades dos estados e municípios, bem como as unidades escolares para a qualificação do corpo docente; reforçar os programas da alimentação escolar e da distribuição de material e livros didáticos. Segundo o relatório do (MEC, 1999), na descentralização dos sistemas educacionais federativos, a estadualização, a municipalização e a autonomização da unidade escolar constituem as opções seguidas de estratégias governamentais.

Outro fator das tendências mundiais descentralizadoras é o fenômeno da globalização, presente no panorama mundial. Na globalização, o palco das mudanças concentra-se em torno de uma

nova ordem econômica, dos desafios da integração competitiva e das avançadas inovações tecnológicas de comunicações. Com a descentralização, os atores são a comunidade participativa, os excluídos do sistema, e a cidade como ponto de referência local.

A partir da década de 90, a descentralização entra em cena como um novo paradigma que veio fortalecer a democracia e a participação social. Todavia, ela deve ser entendida como uma aprendizagem para ambas as partes envolvidas: o governo e a sociedade. Decerto, a descentralização administrativa não resolve todos os problemas sociais, pois são muitas as resistências que a ela se antepõem como, por exemplo, as políticas de clientelismo, sendo importante mencionar que a descentralização acontece ainda com uma exígua participação social.

A municipalização como política descentralizante pode apresentar efeitos imprevisíveis que repercutem na cultura política multissecular que sufocara o município e a iniciativa comunitária. Por outro lado, ela pode se dar sem alterar a conduta de uso privado da coisa pública, descentralizando a corrupção e o desperdício. Nos dias atuais, a municipalização verificada é fruto de determinações de políticas locais. O desafio está em implementar uma política de descentralização que envolva cada setor das políticas sociais, levando em conta o grau de centralismo histórico na cultura política. Com a municipalização, transfere-se para mais perto do cidadão a maior quantidade possível de atribuições nas questões que lhe dizem respeito, sem que haja uma necessidade de participação ou interferência de outras esferas de poder. Na medida em que aumentam as possibilidades de maior participação do cidadão nas questões político-administrativas, provoca-se maior engajamento deste e, conseqüentemente, despertam-lhe o interesse e uma constante participação na vida do País, através de canais amplos de comunicação entre os cidadãos e as instituições públicas e privadas.

Cabe mencionar que o ritmo da descentralização é diferenciado de acordo com a política local, somada à mobilização de organizações não governamentais e das comunidades organizadas municipais. Mas é preciso dizer que o sucesso de uma descentralização não está associado à criação de programas, e sim à decisão de implantação de regras que sejam operacionalizadas com efetividade pelos governos. Pesquisas mostram que o desenho e o modo efetivo de implementação das estratégias de induzir a de gestão de políticas públicas são decisivas no percurso da descentralização.

Na realidade, a gestão democrática tem duas dimensões: a primeira diz respeito à função social da escola, que é democratizar o conhecimento socializado por ela, possibilitando condições universais de acesso, permanência e progressão do aluno, aliados à construção da qualidade pedagógica. A outra está ligada à organização interna da escola e abarca a administração com a participação da comunidade na organização da escola.

Embora dilemas ainda estejam presentes no contexto educacional contemporâneo-como *quantidade versus qualidade; centralização versus descentralização; público versus privado e educação superior versus educação básica*- o intuito de caracterizar uma gestão que possa reverter o quadro histórico de um completo alijamento dos entes locais é constante nas agendas políticas. Há, sem dúvida, uma crise de governança nas últimas duas décadas. A maioria dos estados perdeu a capacidade de intervenção efetiva, instalando-se uma crise permanente de governança. Estas novas responsabilidades delineiam um árduo trabalho para os municípios, mas contemplam a possibilidade, há muito tempo demandada, de participação e de autonomia dos governos locais, que os farão co-responsáveis pelas políticas públicas sociais. O desempenho dos governos locais, embora não se trate de “pré-requisito” para a gestão das cidades, em virtude do ao seu caráter estratégico, pode determinar o sucesso ou fracasso de novas políticas de cunho participativo. Entretanto, para en-

frentar as dificuldades, as administrações locais devem ampliar o conceito de público, superando a tradição histórica da maioria dos países em desenvolvimento. Muitas vezes, em nome dos “interesses públicos”, mantêm-se estruturas e gestões estatais verticalizadas e autoritárias, focos de corrupção e malversação das verbas para a garantia de interesses corporativos. Ampliar o conceito de público, significa abrir espaços, incentivar e apoiar iniciativas da sociedade civil, que podem, em certas conjunturas, complementar ou substituir atividades tradicionalmente desempenhadas pelo poder público como escolas e creches comunitárias.

No entanto, é necessário asseverar que a descentralização legal parte das autoridades e não pode prescindir da descentralização real, que lhe deve anteceder ou concomitar, criando condições de viabilização da competência da comunidade local. Como a gestão descentralizada dos serviços públicos tem sido palco de grandes debates na educação, desde a promulgação da Carta Magna de 1988, vêm-se delineando formas de substituir o modelo burocrático de gerenciamento da educação por um modelo descentralizado e participativo, sob o qual as pessoas possam gerir a *coisa pública* com seriedade e competência. Sob a influência do modelo *Welfare State* (o estado do bem-estar social) existente em alguns países desenvolvidos da Europa e nos países escandinavos, a CF de 1988, no que concerne aos direitos sociais, interferiu no processo produtivo, evitando a acumulação irrestrita do lucro, sacramentou a proteção indenizadora sem justa causa, o salário mínimo, a liberdade sindical de greve e a participação nos lucros das empresas, fator este que ainda ocorre timidamente no Brasil.

### Um Construto chamado Conselho Escolar

Um dos canais estratégicos para fortalecer a gestão escolar participativa e a construção da autonomia organizacional é o conselho. A proposta do Conselho Escolar surge do movimento de organização participativa da sociedade brasileira e de democratização dos órgãos públicos que passaram a se abrir às representações populares. O conselho como órgão representativo, é uma exigência na organização, do sistema de ensino. Este colegiado não deve ter a mesma fragilidade das associações de pais e mestres, simbolizadas em reuniões rotineiras da escola com os pais para assinatura de boletins e normas disciplinares. É considerado fundamental o envolvimento do conselho em toda a discussão e decisão sobre as prioridades na aplicação e utilização dos recursos financeiros, pois está na hora da escola gerir a coisa pública com os seus representantes locais. E para isto são necessárias autonomia e uma gestão educacional participativa reavaliadas para que se possa ter um sistema escolar equitativo e menos seletivo.

O conselho é um órgão colegiado de natureza jurídica, organização democrática, constituição paritária e participativa dos diversos segmentos da comunidade escolar. Sua função é de natureza consultiva, deliberativa, normativa e avaliativa. O conselho desenvolverá ações concretas, no sentido de garantir a realização de uma política municipal de educação, consubstanciada em três vertentes: *universalidade, qualidade e equidade da educação básica*.

Com a implantação do conselho, o discurso do exercício da democracia e da cidadania é visto nas cartilhas, mas a realidade do cotidiano escolar é muito diferente dos aspectos laudatórios e formais.

Os conselhos escolares exercem o papel do controle social da educação, que pressupõe a participação da sociedade no acompanhamento e verificação das ações da gestão pública, especialmente no planejamento das políticas de setor, avaliando objetivos, processos e resultados. A

construção de uma cultura política, com base no princípio constitucional da gestão democrática do ensino público, implica a participação da sociedade na definição das políticas de governo. Portanto, a ampliação do controle social, por meio da criação de conselhos, é um direito fundamental da cidadania. Estes constituem instâncias representativas da sociedade, com possibilidade de criar as condições sociais que garantam a cidadania a um grupo social historicamente excluído.

A autonomia dos conselhos pode ser assim assegurada pela capacidade, empenho e disposição deles se confrontarem, quando necessário, com o governo. Assim, o respaldo social para tal enfrentamento depende da exigência de uma maioria de entidades representativas de variados segmentos da sociedade civil interessados na defesa e promoção dos direitos da cidadania. Preenchido este requisito, que confere uma autonomia real aos Conselhos, sobretudo se as entidades da sociedade tiverem um compromisso prático e efetivo com a luta pelos direitos humanos, pouco importa se as entidades referidas sejam públicas ou privadas. Importa que elas sejam organizações governamentais no sentido amplo, pois exercem poderes próprios do Estado.

Urge uma despersonalização das decisões político administrativos. Que o conselho passe a ser instrumento capaz de garantir autonomia da escola e a continuidade de planos e projetos executáveis e eficazes com poder de alternância. Ressalta-se, aqui, que na eleição do diretor nas escolas públicas, o Conselho tem um papel essencial na transparência das eleições. Daí, a importância dos conselhos como espaço determinante na democratização das relações internas e externas da escola, a partir de uma representação e participação da comunidade na qual a escola esteja inserida.

Não obstante as abordagens, reflatam-se que a crise social e econômica da sociedade contemporânea vê na escola o que ADLER chamava de " *the Paideia Proposal*", ou seja, a crença salvadora do papel da escola de que um povo educado de forma adequada é capaz de unificar a política, o governo a economia e a cultura.

No mundo contemporâneo, nota-se uma mudança substancial nas relações do cidadão com o governo. No discurso político, é comum a retórica dando ênfase às parcerias empresarias, co-participação dos diversos segmentos da sociedade civil com as inúmeras organizações não governamentais. Sobre este assunto, OFFE diz que *o Estado do Bem Estar Social acabou e o que irá ocorrer é um país que garantam direitos a seus trabalhadores com educação, saúde e seguro social a fim de concorrer no mercado global* (REVISTA VEJA- 4 de abril de 1998).

Para (OFFE,1998) a democracia só funciona bem quando os cidadãos sentem que eles também decidem os destinos de sua cidade ou país.

Contudo, as políticas descentralizadoras levadas a cabo pelo governo federal e alguns governos estaduais buscam a co- participação das forças vivas da sociedade para encontrar soluções viáveis dos problemas sociais brasileiros. Mas a integração comunitária e, a descentralização das decisões políticas será capaz de contornar carências sociais graves no Brasil, como a violência nas escolas, falta de segurança, a ausência de um plano pedagógico, ineficiência das polícias e até mesmo o combate à pobreza?

Como o momento atual caracteriza-se pela busca da melhoria da qualidade da educação, a partir não apenas de projetos pedagógicos que enfoquem as metodologias de ensino, mas principalmente a partir da gestão escolar e da formulação descentralizada de políticas educacionais

## REFERÊNCIAS

- FAORO, Raymundo. **Os Donos do Poder: formação do patronato político brasileiro**. 10º ed. São Paulo: Globo, 1996, v.1
- HOLANDA, Sergio Buarque de. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1992
- FAUSTO, Boris. História do Brasil, 1996.
- HOBBSBAWN, Eric. **A era dos extremos. O breve século XX. 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- LEAL, Vitor Nunes. Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo, 3ª edm São Paulo: Alfa ômega, 1976.
- OFFE Claus. **Capitalismo desorganizado: transformações contemporâneas do trabalho e da política**. Trad. Wanda Caldeira Brant. SP: Brasiliense, 1985.
- PAIM, Antonio. A querela do estatismo. Rio de Janeiro, Tempo brasileiro, 1994.
- REVISTA VEJA (1998), arco edição especial Educação.
- RIBEIRO, Darcy. **O Brasil como problema**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.
- SCWARTZMANN, Simon. Bases do autoritarismo brasileiro, Rio de Janeiro, 3ª ed, 1998.

# CONSELHOS ESCOLARES: EXPERIÊNCIA, IMPASSES E DESAFIOS

**ANTONIO NILSON GOMES MOREIRA**

Prefeitura de Maracanaú-CE / Universidade Estadual do Ceará – antonionilson2005@ig.com.br

**GLAUCIA MIRIAN DE OLIVEIRA SOUZA**

Prefeitura de Maracanaú-CE / Universidade Estadual do Ceará – glauciamosouza@yahoo.com.br

**JOSÉ MAURO BRAZ DE AQUINO**

Prefeitura de Maracanaú-CE / Universidade Federal do Ceará – maurobraz01@gmail.com

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi realizado no âmbito do Conselho Municipal de Educação de Maracanaú, doravante CME, a partir da perspectiva do cumprimento de suas obrigações institucionais, conforme a Lei de criação do referido colegiado. Ali está estabelecido que são competências do CME, dentre outros, “**acompanhar o funcionamento e prestar assistência técnica** aos Conselhos Escolares, incentivando a participação da comunidade escolar” (grifo nosso).

Nesse sentido, objetivando dispor de condições para acompanhar o funcionamento e para prestar assistência técnica aos Conselhos Escolares, o CME deliberou por primeiramente ouvi-los, através de audiências públicas organizadas com representantes de cada um dos seus segmentos (professores, gestores, pais, alunos etc.). O principal objetivo dos questionamentos foi identificar elementos que sinalizem carências pelos conselhos escolares, sejam de condições objetivas ou subjetivas, cuja apropriação venha a contribuir para a melhoria da qualidade do seu trabalho.

A metodologia utilizada, os resultados encontrados e as conclusões chegadas estão registrados nesta e em mais quatro partes. Justificamos e contextualizamos o trabalho desenvolvido, com a devida problematização, em seguida definimos os objetivos e a metodologia utilizada; delineamos os fundamentos teóricos adotados e depois apresentamos e discutimos os dados encontrados para em seguida demonstrarmos os achados.

158

## SITUANDO O PROBLEMA

O Município de Maracanaú compõe a Região Metropolitana de Fortaleza, capital do Estado do Ceará. São cerca de 209 mil habitantes (IBGE: 2010) em 108 km<sup>2</sup>, e 45 mil alunos em 91 escolas, todas dispostas de Conselho Escolar, nas quais, conforme disposto na legislação local, o(a) diretor(a) da escola é membro nato e automaticamente presidente do referido colegiado.

O CME compreende que o desafio proposto enquadra-se nas funções mobilizadora, fiscalizadora e propositiva desse colegiado, posto que a partir do cumprimento pleno dessa ação, estará fiscalizando o funcionamento dos Conselhos Escolares, mobilizando os atores sociais para a participação junto a essas entidades, e ainda, estará propondo políticas públicas que contribuirão para o empoderamento dos sujeitos e qualificação das instituições.

Todavia, essa prerrogativa, até então não tem efetivamente sido realizada. Acreditamos que tal fato deva-se a perspectiva primeira de constituição e construção da identidade do CME a partir

de suas demandas mais imediatas, decorrentes de sua função normativa, onde se enquadram a elaboração de pareceres e de resoluções, bem como os processos de legalização das instituições de ensino.

Dessa forma, o “assessoramento técnico” aos Conselhos Escolares deve ser realizado pelo CME e pela Secretaria de Educação, com vistas a contribuir para o fortalecimento daquelas entidades. Tornou-se imprescindível conhecer os Conselhos Escolares de Maracanaú. Para tanto, foi elaborado um plano de trabalho que tinha como atividade inicial conhecer o Estado da Arte dos Conselhos Escolares de Maracanaú. Em seguida, foram realizadas audiências com os diversos segmentos que representam esses colegiados. Foram ouvidos 210 Conselheiros, conforme tabela a seguir.

**Tabela 1** – Representantes dos Conselhos Escolares participantes das audiências públicas por segmento

Segmento	Quantidade de conselheiros
Professores do Ensino Fundamental	38
Professores da Educação Infantil	29
Servidores das Escolas Municipais	48
Diretores das Escolas Municipais	69
Pais de Alunos	19
Estudantes	07
<b>Total</b>	<b>210</b>

**Fonte:** Elaboração Própria.

O número reduzido de alunos participantes de justifica pelo fato de que a participação destes nos Conselhos Escolares só é acatada quando já emancipados, o que é pouco comum em escolas que ofertam predominantemente o ensino fundamental regular.

De modo semelhante, o tamanho da participação dos pais se explica pelo evento ser realizado em local externo à escola, que não se situa nas imediações da comunidade onde residem, que não foram disponibilizadas quaisquer condições objetivas para participação (auxílio transporte ou equivalente), e ainda, a participação não vem a abonar a sua ausência no trabalho, principalmente nos casos de trabalhadores da iniciativa privada.

Além das audiências aos Conselhos Escolares, o plano de trabalho contempla como ações, dentre outras: estudar legislação específica; participar em reunião de conselho escolar; e conhecer experiências de outros municípios.

## OS CONSELHOS ESCOLARES E A CONSTRUÇÃO DA DEMOCRACIA

Os anos 1980 no Brasil ficaram marcados por uma onda de participação na tentativa de forjar a redemocratização do país com o fim do regime militar. Um novo cenário começava a ser construído pelos movimentos sociais, populares, sindicatos e partidos políticos na perspectiva de alargar os espaços democráticos onde o povo pudesse interferir de alguma forma nos assuntos que diziam respeito às decisões de ordem pública.

A Constituição de 1988 fortalece essa ideia trazendo no seu bojo garantias democráticas que potencializavam a participação social tecendo no campo institucional uma nova relação entre estado

e sociedade civil, rompendo com uma tradição autoritária e patrimonialista que dificultaram à participação popular historicamente desde o Brasil colonial. A nova Carta Magna aprovou mecanismos valiosos e ferramentas eficazes para a construção de um novo Estado e de uma nova democracia.

De acordo com Guimarães (2008), a elaboração de uma nova constituição reflete aos anseios da sociedade brasileira, e o processo de redemocratização nacional caracteriza uma primeira transformação, no plano institucional, rumo à consolidação de uma proposta democrática deliberativa, ou seja, uma democracia que seja capaz de promover o debate público sobre as mais diversas políticas públicas, no interior da sociedade civil e do Estado, de forma compartilhada.

Destacamos aqui alguns dispositivos garantidos na Constituição de 1988 que possibilitam a participação da população na gestão dos serviços públicos: primeiro, no artigo 198, em seu inciso III, quando a comunidade é convocada a participar nas ações e serviços da saúde; depois, no artigo 205, a educação é vista não apenas como um direito, mas um dever de toda sociedade e da família, e será promovida e incentivada, também, com a colaboração da sociedade; terceiro, no inciso III do artigo 204, que, referindo-se à assistência social, preconiza a participação popular no monitoramento das ações.

Na década de 1990 esse processo de ampliação da democracia se robustece com a proliferação e implementação dos conselhos municipais amparados pela Constituição Federal, tendo como principais características: são temáticos, ligados a políticas sociais específicas; de caráter semi-representativo e voluntário; deliberativos, abrangentes e permanentes; composição paritária entre governo e sociedade; e autônomos ou semiautônomos em relação ao governo.

Os conselhos gestores municipais se inscrevem dentro do processo de democratização como órgãos coletivos, representados pelo estado e pela sociedade civil e que juntos elaboram, deliberam e fiscalizam as políticas públicas municipais. “Trata-se de canais de participação que articulam representantes da população e membros do poder público estatal em práticas que dizem respeito à gestão dos bens públicos” (GOHN, 2011, p.7).

Seguindo o caminho da democracia participativa e as transformações no campo da educação e, obedecendo as diretrizes da lei federal foram instituídos os Conselhos de Acompanhamento e Controle Social, e no embalo dessa conjuntura que permitia abrir novos canais de participação, chega-se, então o momento da organização formal dos Conselhos Escolares tendo como pressuposto básico a normatização de uma prática democratizante que vise à participação coletiva de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar, quais sejam professores, alunos, pais de alunos e servidores da escola.

As reflexões realizadas sobre a escola, a partir desse contexto, suscitam um questionamento que Paro (2000, p. 55) aprofunda: “que uma questão de crucial importância a ser debatida sobre a escola pública fundamental, hoje, parece ser o de sua real função social”. A escola é uma instituição social que pode contribuir significativamente para a democratização da sociedade, como também ser um lugar privilegiado para o exercício da democracia participativa, para o exercício de uma cidadania ativa comprometida com os interesses da maioria excluída ou dos grupos sociais privados dos bens culturais e materiais produzidos pelo trabalho dessa mesma maioria (NAVARRO, 2004b, p.18).

A luta a ser empreendida no sentido de promover, no interior da escola, uma ruptura com as práticas conservadoras historicamente instaladas, supõe a efetivação de instrumentos que contemplem a participação dos atores políticos excluídos desse direito. Os conselhos escolares colocam-se nesse contexto, como um mecanismo público de controle, defesa e construção do interesse da educação pública (WERLE, 2003).

A ideia de Conselho Escolar tem raízes profundas na história de luta das camadas populares pela conquista de seus direitos políticos e sociais. O Conselho Escolar se constitui como um mecanismo de escuta e encaminhamentos das demandas socioeducativas, fomentando o processo de democratização da escola pública. A sua construção, portanto, “não pode ser individual, pelo contrário, deve ser coletiva, envolvendo os diversos atores na discussão e tomada de decisões” (NAVARRO, 2004a, p. 26).

O princípio da democratização da gestão escolar pública está garantido e pautado na Constituição Federal de 1988, bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n.9394/96) em seus artigos 14 e 15.

Nesse contexto, o Conselho Escolar surge como instrumento que conduzirá a efetiva participação dos membros da comunidade escolar no exercício de novas relações interpessoais, profissionais e institucionais, que superam o autoritarismo e permitem a construção de relações democráticas entre todos envolvidos na organização da escola e na produção de conhecimentos, visando, sobretudo, a melhoria da escola pública. Todavia, “esse processo democrático é um caminho que se faz ao caminhar” (PARO, 1998, p. 17).

## ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram obtidos a partir de questionário para esse fim elaborado, constando de seis blocos, cada um com questões específicas, ora fechadas, ora abertas, ora com as duas possibilidades. Os tópicos abordavam os seguintes temas: I. Organização para o trabalho; II. O trabalho; III. Questões relacionais; IV. Resultados; V. Capacitação; e, VI. Sugestões. A seguir está apresentado o detalhamento das questões feitas em cada bloco e análise dos dados.

Tratando das condições para o trabalho, questionou-se sobre a existência de um Cronograma (Calendário Anual de Reuniões) do Conselho Escolar na sua escola. Um percentual de 92% dos entrevistados respondeu que sim; 6% que não; e, 2% que não sabia.

Quanto à periodicidade das reuniões: 49% responderam que são mensais; 29% apontaram a bimestralidade como resposta; e ainda 12% disseram ser quinzenal. Os demais tergiversaram entre semestral, anual e semanal.

Nesse aspecto é importante destacar as respostas dos diretores, tendo em vista que mais da metade (69,1%) desse segmento afirmou que as reuniões são bimestrais ou quinzenais, fato não confirmado pelas respostas obtidas junto aos demais segmentos.

Aos que responderam que existia cronograma, questionou-se ainda se o mesmo foi cumprido. Percentual de 35% dos segmentos respondeu que sim totalmente; 59% disseram que sim parcialmente; e 6% que não.

Ainda no primeiro bloco, foi perguntado se a Gestão Escolar dispõe de espaço físico para que seus conselheiros se reúnam, troquem experiências, estudem, planejem com tranquilidade. Percentual de 51% afirmou que sim; 31% que não; e 18% não sei. Outra vez destacam-se as respostas do segmento diretores, os quais, em tese, são responsáveis pela criação das condições objetivas de trabalho na escola. Destes, 31% responderam que não existe um espaço físico para as reuniões.

Nessa mesma linha, perguntou-se se existe um Plano de Trabalho Anual do Conselho Escolar na escola aprovado pelo colegiado. Os entrevistados disseram que sim (48%); não (36%) e, não sei

(16%). Mais uma vez se destaca o percentual de respostas negativas do segmento diretores: destes, 57% afirmaram que não existe um Plano de Trabalho Anual do Conselho Escolar.

Os segmentos que responderam positivamente acerca da existência de Plano Anual de Trabalho citaram algumas ações inseridas no documento, em 2011. As que mais se repetiram quantitativamente foram: elaboração e Revisão do Regimento e Projeto-Político-Pedagógico da escola; ações desenvolvidas na escola envolvendo o PDE e PDDE – elaboração, acompanhamento e fiscalização; acompanhamento e visita a alunos faltosos; ações voltadas para a melhoria da escola; projetos de acessibilidade.

Sobre a realização das reuniões, questionou-se a existência de pauta previamente elaborada. Percentual de 88% respondeu que sim; 5% que não e 7% não sei. Quanto aos desdobramentos da reunião, 83% afirmaram que a pauta é negociada para a aprovação, 11% dos entrevistados disseram que não há negociação da pauta, e 6% que não sabiam. Aqui, dois aspectos chamam atenção. Primeiro, a provável ausência prévia de pauta de reuniões em cerca de 12% dos Conselhos Escolares, o que pode ser bastante comprometedor para a clareza dos objetivos que se pretende atingir, bem como da condução das discussões. Depois, é provável que em 17% dos conselhos a pauta seja imposta, o que tende a comprometer uma participação qualitativa dos diversos segmentos. Mais outros agravantes: 11% dos diretores não elaboram pauta previamente, e 22% desse segmento não abre espaço para negociar a agenda da reunião.

Acerca da frequência nas reuniões, apenas 13% do total de entrevistados afirmaram que não participam de todas as reuniões do Conselho Escolar. Contudo, dos 87% que disseram participar, apenas 38% participam regularmente, ao passo que 56% participam parcialmente, e 6% não participam. Informam ainda, em unanimidade, que os segmentos mais faltosos são os pais, os alunos e, a comunidade escolar.

Os dados tratados a seguir partem do segundo bloco de questões, estas relacionadas ao trabalho cotidiano dos conselheiros. Inicialmente, questionou-se se os mesmos têm clareza acerca dos objetivos e metas da escola. A maioria respondeu que sim (84%), enquanto 16% afirmaram que não. Chama atenção o fato de 28% dos diretores terem respondido não a essa questão.

Em seguida questionou-se se o representante do segmento “sabe qual o seu papel como membro do Conselho Escolar”. A maioria dos entrevistados, em todos os segmentos afirmou que o papel primordial é “acompanhar, fiscalizar, discutir e elaborar soluções para a melhoria da escola”. Foi citado ainda o repasse de informações para os seus segmentos, já que são representantes.

Ao questionar se o Conselho Escolar acompanha com frequência o trabalho dos professores, 70% dos conselheiros entrevistados responderam que sim, e 30% que não, um percentual bastante significativo.

Foi solicitado que os conselheiros classificassem sua participação em diversas ações, desde a elaboração/revisão do Projeto Político Pedagógico, Regimento escolar, Plano de Desenvolvimento da Escola, Planejamento Mensal, até em programas como o Mais Educação e o Escola Aberta. As respostas permitem inferir que a atuação do Conselho Escolar, de acordo com todos os segmentos é de bom a excelente. Percentuais menores afirmam ser regular a atuação nessas atividades. Ficou a desejar nos dados apresentados o Programa Escola Aberta que apresenta um percentual representativo de respostas “regular” e “não participa”, respectivamente, 34 e 21%.

Os entrevistados responderam ainda que as áreas em que são concentradas as discussões e atividades do Conselho Escolar são expressas na “gestão financeira” e “apenas na prestação de contas

de recursos financeiros” (totalizando 47%). Quando se perguntou em qual área se concentra a atuação do segmento respondente, as respostas não foram muito diferentes, contudo, verifica-se que cresce o percentual de respostas na gestão pedagógica (31%).

A respeito do repasse dos temas discutidos nas reuniões aos seus segmentos, 73% dos conselheiros responderam que sim, e o restante, 27%, afirmaram que não o faz. Segundo alguns desses últimos, “não existe reunião para isso” ou “não é feito esse repasse”. Para os primeiros, o repasse é feito através de “reuniões”, em “Conversas Informais” e no “Intervalo”.

No terceiro bloco de questões destacou-se a participação dos segmentos nas discussões e deliberações do Conselho Escolar. Questionou-se primeiro se, efetivamente, todos os segmentos têm direito a voz e voto, e têm as suas opiniões e pontos de vista acatados. 84% afirmaram que sim e 16% que não.

Como ponto positivo pode-se destacar que a maioria dos segmentos tem direito a voz e voto. Merece preocupação o fato que 28% dos diretores responderam não a essa questão.

Perguntou-se ainda quais segmentos são dominantes. Poucos entrevistados responderam essa questão. Apareceram entre as respostas os seguintes segmentos: gestores e professores.

Ao responder sobre a existência de voz discordante no conselho, 54% dos respondentes afirmaram que sim e 46% que não. A existência de voz discordante dentro do conselho é destacada como ponto positivo, pois é a partir dos conflitos que se podem construir as melhores alternativas para superação de problemas.

No que diz respeito às deliberações do Conselho Escolar, questionou-se se as formas pelas quais se chegam as decisões podem ser qualificadas como a gestão democrática da escola. 81% afirmaram que sim e 19% disseram que não. Também chama atenção o fato de 31% dos diretores responderem que a forma como as decisões são tomadas não se efetiva a gestão democrática da escola. Ao justificarem as suas respostas, os segmentos afirmaram que: as decisões são coletivas; todos têm direito a voz e voto; a maioria é quem decide as questões; existe socialização das informações e decisões; e ainda, há respeito entre os conselheiros.

Os conselheiros foram indagados se as decisões tomadas pelo Conselho Escolar são encaminhadas por quem de direito e em tempo hábil. 65% dos conselheiros afirmaram que sim e 35% disseram que não. Aos que responderam negativamente, chama atenção os professores do ensino fundamental (51%) e os diretores (48%).

No quarto bloco de questões foram focalizados os resultados do Conselho Escolar, perguntando sobretudo se o conselho se reúne para avaliar o seu desempenho e o de seus conselheiros. As respostas foram as seguintes: 56% responderam que sim e 44% que não. Isso reflete o fato que as ações são realizadas e até acompanhadas, como relatado no próximo questionamento. Contudo, ainda não há uma dinâmica generalizada de autoavaliação e avaliação das ações em uma grande parte dos conselhos escolares. Os próprios gestores fazem esse destaque, quando mais de 64% desses informaram que não há espaços de reuniões com esse objetivo.

Questionou-se ainda se o Conselho Escolar identifica as decisões deliberadas e acompanha sua execução. O resultado apresentou 75% afirmando que sim e 25% que não. 31% dos gestores responderam negativamente, configurando um paradoxo, haja vista que no município, estes são presidentes desse colegiado. Não identificar as ações deliberadas bem como não acompanhar as execuções é, no mínimo, contraproducente.

Um percentual de 70% dos conselheiros afirmou que a atuação do conselho contribui para a melhoria da qualidade do trabalho realizado pela escola. Destes, 47% afirmaram que contribui muito

e 53% disseram que essa contribuição é pouca. 30% do total dos entrevistados disse que não há uma contribuição. Vale ressaltar que 33% dos diretores afirmaram que a atuação do conselho não contribui para a melhoria da qualidade do trabalho realizado pela escola. A gravidade dessa afirmação está no fato de que cada diretor representa uma escola. Assim, em exatamente um terço das unidades de ensino, o trabalho do Conselho é inútil, segundo esse segmento.

No quinto bloco de questões foi solicitado que os conselheiros respondessem sobre os momentos de estudo e capacitação dos membros. Percentual de 43% afirmou que esses momentos existem, enquanto 57% disseram que não existem. Fator negativo aparece no percentual referente aos diretores, já que é responsabilidade dele e de seu núcleo gestor, pelo menos, criar condições para a realização da atividade, além de sensibilizar os envolvidos. 67% dos gestores afirmaram não existir momentos de estudo e capacitação, o que pode ser compreendido como 67% das escolas.

Convém ressaltar que o Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Básica (SEB), realiza o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, instituído através da Portaria Ministerial nº. 2.896, de 16 de setembro de 2004, com o objetivo de valorizar esse colegiado. Contudo, apenas 46% dos entrevistados afirmou conhecer o Programa, e 54% disseram não conhecer.

Registro preocupante foi o fato de 54% dos gestores afirmarem não conhecer o programa, tendo em vista que são eles que tem a responsabilidade por encaminhar, de alguma forma, a ação.

Dos que afirmaram que conhecem o programa, 64% afirmaram que esse momento de estudo contribui para uma melhor atuação dos conselheiros, ao passo que 36% responderam contrariamente. 23% dos gestores afirmou que esses momentos não contribuem para uma melhor atuação dos conselheiros, mas não registraram o porquê de suas respostas.

Foi questionado ainda se existe tempo suficiente para estudo dos módulos sem prejudicar o tempo pedagógico. A maioria dos conselheiros respondeu que não existe tempo suficiente (72%). Dos gestores, 73% afirmaram a indisponibilidade do tempo. Apenas 28% dos entrevistados afirmaram que sim: existe tempo para estudo sem prejudicar o tempo pedagógico.

No último bloco foi solicitado que os segmentos registrassem as suas sugestões para uma melhor atuação dos Conselhos Escolares nas escolas. As respostas que aparecem nas vozes de todos os segmentos foram as seguintes: mais estudos, capacitações, formações, contemplando, também, a atuação dos conselhos e suas funções; mais tempo para os estudos e para as reuniões dos conselhos escolares; mais participação e compromisso, principalmente por parte dos pais e alunos que têm mais dificuldade de comparecer às reuniões; modificação na lei que estabelece o diretor como membro nato e presidente do Conselho Escolar; destinação de um turno da jornada de trabalho do professor conselheiro para atuar junto ao Conselho Escolar; ajuda de custo para os membros dos conselhos, "em especial os pais"; incentivos aos participantes, através de diplomas ou certificados; e, finalmente, o acompanhamento da Secretaria de Educação.

## CONCLUSÕES

Os Conselhos Escolares são a instância de poder local, no âmbito da escola, que tem como principal missão publicizar a escola pública. Torná-la efetivamente pública. Isto, a partir do ingresso e da discussão, em seu corpo, dos diversos pontos de vista e concepções presentes, a partir dos representantes de cada segmento.

Convêm inicialmente adjetivar o Conselho Escolar como um órgão colegiado, composto por representantes dos diversos segmentos, com diferentes histórias de vida, condições objetivas e subjetivas de existência, expectativas e perspectivas também diversas sobre o mundo, sobre a vida, sobre a sociedade, sobre a educação e, também, com concepções diversas de escola. Contudo, foi delegado a este grupo discutir e deliberar sobre todos os problemas e questões que a escola vivencia, além de proporcionar os melhores encaminhamentos possíveis, na perspectiva da formação humana e garantindo a democracia.

O trabalho com um grupo tão diverso não é simples e não é fácil. Pressupõe a todos os envolvidos a clareza dos fins a que se pretende, bem como uma discussão permanente acerca dos melhores caminhos, e de como caminhar, para se chegar lá.

Nesse sentido, fazem-se necessárias algumas reflexões e a adoção de algumas medidas visando possibilitar a apropriação, por todos, dos fins a que se pretende chegar, e também, das condições necessárias para o percurso.

O primeiro grupo, clareza dos fins a que se pretende chegar, está relacionado à participação, ao envolvimento de todos em todas as decisões tomadas, e no comprometimento dos mesmos com os rumos que toma a escola. Pressupõe processos formativos permanentes acerca de questões diversas, e debates para além da superficialidade sobre todas as questões que se fazem presentes no cotidiano escolar.

No segundo grupo, as condições necessárias para o percurso, estão compreendidas as condições objetivas e subjetivas do trabalho cotidiano do Conselho Escolar. Como este organismo é essencialmente deliberativo, um locus muito especial para a análise é a reunião aonde se tomam as decisões. Assim, o espaço para realizar a reunião, a forma como esta foi convocada, como é conduzida, a participação dos membros, e o encaminhamento das decisões, dentre outros aspectos, muito nos têm a dizer sobre a escola pública que estamos construindo.

O conjunto de dados coletados, assim como a análise da legislação nos permite realizar algumas sugestões a serem implementadas, na perspectiva do pleno funcionamento deste, da melhoria da qualidade da educação e da construção de uma sociedade democrática.

Como primeira sugestão, recomendamos uma modificação na legislação, de modo a possibilitar que todos os Conselhos Escolares tenham um período de mandato equivalente. Isto permitirá que os processos eleitorais ocorram concomitantemente em todas as escolas, o que poderá influenciar os movimentos sociais e políticos a uma ampliação e qualificação dos debates. Dentro de algum tempo esse processo poderá ter contribuído com mudanças consideráveis acerca da representação desses colegiados no imaginário social.

Outra recomendação, ainda no plano normativo, refere-se a ampliação do tempo de mandato de dois para três anos, com a alternância para cada segmento. Assim, o Conselho poderá se renovar sempre e parcialmente a cada ano, sem ter que começar tudo outra vez.

Uma ação, permanente, é o fomento às iniciativas de formação continuada. Dentre as pautas, a comunicação e a gestão democrática, bem como a administração de conflitos, devem ser temas presentes. Também, o suporte para a elaboração, aprovação e publicização de plano de trabalho, bem como para a organização e realização de reuniões e gestão participativa devem se fazer presentes em processos formativos. Mecanismos como publicações ou sítios eletrônicos voltados para os Conselhos Escolares, onde todos se percebam e ainda encontrem fomento para o debate e para a realização de suas ações cotidianas também podem minimizar dificuldades vivenciadas.

Uma maior atenção aos itens analisados e as sugestões feitas poderá contribuir para um maior aperfeiçoamento dos Conselhos Escolares, nas dimensões política, humana e técnica. A gestão democrática da escola, obtida a partir da participação efetiva de todos os segmentos que compõem o Conselho Escolar, ainda é um processo em estágio inicial de sua história, com necessidade permanente de aprendizagens e de aperfeiçoamento, cujo descuido pode comprometer a construção de uma sociedade livre, e justa, onde todos os direitos humanos são respeitados.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em:[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 10 de agosto de 2012 às 20h.
- BRASIL. Lei 9.394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em:[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em 10 de agosto de 2012 às 20h30min.
- GUIMARÃES, Aline Amorim Melgaço. **Democracia Possível: espaços institucionais, participação social e cultura política**. Campinas: Editora Alinea, 2008.
- GOHN, Maria da Glória. **Conselhos Gestores e Participação Sociopolítica**. 4ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do Ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ed. Ática, 1998.
- WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Conselhos Escolares: implicações na gestão da escola básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

# A IMPORTÂNCIA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PARA A MELHORIA DO ENSINO APRENDIZAGEM E PARA A PARTICIPAÇÃO DOS SEGMENTOS ESCOLARES

**FRANCISCA DE FÁTIMA ARAÚJO OLIVEIRA**  
UERN – [brenovinius@uol.com.br](mailto:brenovinius@uol.com.br)

## INTRODUÇÃO

Este estudo é parte de uma pesquisa realizada no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, Educação e Sociedade da Faculdade de Educação – FE da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, com apoio financeiro da Fundação de Apoio à Pesquisa do Rio Grande do Norte – FAPERN, intitulado: “A implantação do Projeto Político Pedagógico nas escolas do Sistema Municipal de Educação de Mossoró-RN: o que mudou na escola?” Tem como objetivo enfatizar a importância do Projeto Político Pedagógico na melhoria da qualidade da educação e como um processo que pode ensejar a participação dos segmentos escolares e consolidar a democratização dos processos decisórios no interior da escola.

Para atingir os objetivos propostos realizaram-se entrevistas com diretores de cinco escolas municipais de Mossoró-RN, sendo três da zona urbana e duas da zona rural. Com o propósito de salvaguardar a identidade dos entrevistados, utilizaremos a expressão Zona Urbana e Zona Rural seguidos dos números 1, 2, 3 e 1 e 2 respectivamente, para diferenciar as escolas pesquisadas e nomes fictícios para os diretores. A análise dos dados buscou fundamentação em autores estudiosos do Projeto Político Pedagógico, como Castro Neves (1998), Veiga (1995), Pinheiro (2001) Libâneo (2001).

O texto está estruturado da seguinte forma: na primeira parte caracterização do município, na segunda, intitulada “O Projeto político pedagógico como instrumento de melhoria da qualidade da educação”, buscou estabelecer uma relação entre o trabalho organizado e planejado no Projeto Político Pedagógico e a melhoria da qualidade do ensino, expressos nos resultados IDEB, e na terceira parte, apresenta-se a participação dos segmentos nos processos decisórios das escolas e o fortalecimento da parceria escola/ família.

## CARACTERIZANDO O SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MOSSORÓ

A regulamentação da matéria que trata da política educacional iniciada na última década do século XX começa a delinear-se com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96, a Emenda Constitucional nº 14, de 1996, e a Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que dispõem sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Em 2001 a Lei 10.172/2001 aprovou o Plano Nacional de Educação.

Em consonância com as diretrizes traçadas em nível nacional, em 1997, Mossoró instituiu o Sistema Municipal de Educação, criou o Conselho Municipal de Educação, o Conselho Municipal de

Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério e o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público de Mossoró, passou por várias reformulações de 1998 a 2006. Em 2000 criou-se o Conselho Municipal de Alimentação Escolar e, em 2004, a Lei Municipal 1.978/2004 aprovou o Plano Municipal de Educação de Mossoró. Ainda em 2004, o Decreto 2.395/2004 estabeleceu a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, e o ingresso de crianças de seis anos de idade no Sistema Municipal de Ensino. Tal política instituiu: diretrizes, objetivos e metas visando à universalização do acesso ao ensino fundamental, à redução dos índices de evasão e repetência, à qualificação docente, à democratização da gestão, enfim, à melhoria da qualidade da educação ofertada pelo sistema municipal.

A Lei nº 2.717/2010, que dispõe sobre a política de Responsabilidade Educacional no Município de Mossoró, no Artigo 2º e incisos I a XI, “institui que a qualidade da educação é compromisso de toda a sociedade, devendo ser trabalhada em regime de colaboração, norteadas por equilibrada divisão de responsabilidades, de modo a garantir gradativa evolução para um sistema de educação estável e cooperativo, de acordo com responsabilidades compartilhadas entre as instituições e atores sociais, tais como: Poder Executivo Municipal, Poder legislativo Municipal, Conselho Municipal de Educação, Direção e Supervisão Pedagógica das Escolas e Unidades de Educação Infantil, Corpo Docente, Conselhos Escolares, Pais e responsáveis pelos alunos, Conselhos Tutelares, Conselho do FUNDEB, Conselho de Alimentação Escolar, Funcionários da Educação”. (Mossoró, 2010).

A Lei de Responsabilidade prevê o planejamento e a avaliação da política municipal de ensino, por meio do Plano Municipal de Educação, do Plano de Desenvolvimento Educacional das Escolas, do Planejamento Estratégico da Educação e do Sistema de Avaliação da Rede Municipal de Educação.

Outro ponto contemplado pela Lei nº 2.717/2010 é que enquanto, em nível nacional, o documento referência para subsidiar a Conferência Nacional de Educação – CONAE /2014 para a construção do Plano Nacional de Educação e do Sistema Nacional de Educação, como políticas de Estado propõe: ampliação da vinculação de 25% para, no mínimo, 30% no investimento em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino. Em Mossoró, pela referida Lei de Responsabilidade Educacional, estabeleceu-se um cronograma que, desde 2011, vem aumentando esse percentual, de modo que, em 2013, o investimento é de 28,5%, e em 2014, atingirá o índice de 30%.

## O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO DE MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Nesta primeira parte do trabalho, buscou-se estabelecer relação entre a existência do Projeto Político Pedagógico e a melhoria da qualidade da educação, e no nível do ensino/aprendizagem, por meio dos resultados do IDEB.

Das cinco diretoras entrevistadas, todas afirmaram que as escolas têm projeto político pedagógico, elaborado, pelos diversos segmentos escolares, com ações e metas que visam a melhorar o processo ensino/aprendizagem, conforme os depoimentos a seguir:

*A escola tem um plano de ação com metas a serem cumpridas durante todo o ano e através dessas ações temos melhorado a situação do ensino aprendizagem. [...] o mapa educacional é acompanhado de forma minuciosa. O PPP é vivo, vivo mesmo quando eu acabar aqui já vou fazer umas alterações em algumas coisas que vimos que deve ser mudado, nosso PPP está sempre atualizado. (Claudia Carla, Diretora da Escola Zona Urbana 1).*

[...] Nós temos um [acompanhamento] desde o portão, a questão de o aluno entrar, ele saber que ele não pode mais voltar. Hoje tudo isso a gente percebe que se você passar para a família que a presença do aluno vai refletir na aprendizagem, a família entender isso também. Então o que a gente faz? Desde o acompanhamento da frequência escolar do aluno, até a avaliação é feita pelo professor, o professor avalia depois ele senta com a equipe; olha aluno por aluno, a gente avalia aluno a aluno e esse trabalho ele tem dado um resultado bom. Há dois anos consecutivos a escola ganhou o prêmio gestão de qualidade, que são quarenta itens, a questão do nosso IDEB. (Marta Lúcia, Diretora da Escola Zona Urbana 2).

Mapas educacionais com objetivos e metas em toda a totalidade da organização do trabalho escolar são projetados e executados. (Paula Carolina, Diretora da Escola Zona Urbana 3).

É feita a avaliação bimestral, analisa-se o que está indo bem e o que está dando certo, [quando] se constata que uma sala está com problema vamos buscar uma solução, tentar melhorar, temos o programa mais educação. (Ana Clara, Diretora da Escola Zona Rural 1). O ponto de partida é a avaliação do rendimento e antes reúne a escola para preparar para o momento de discussão com os pais. Mostra o que tem e diz o que espera dos pais como contribuição para a frequência e acompanhamento. [como resultado desse trabalho] Na escola não existe falta, os alunos vêm no mesmo transporte e voltam no mesmo horário. Os projetos são elaborados de acordo com as necessidades, com a participação dos pais e dos professores. (Isabel Cristina, Diretora da Escola Zona Rural 2).

Observa-se, na fala dos diretores uma prática de acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico da escola com interesse desta escola em realizar um trabalho coletivo destinado à melhoria da qualidade do ensino e ao fortalecimento da participação dos professores e à parceria com a família.

Pinheiro (2001), falando sobre a ação coletiva como referência para o processo de organização do trabalho escolar, aponta a importância da participação dos segmentos no processo de estruturação das diretrizes da ação educacional, afirmando que, em distintas reflexões sobre essa temática, há um relativo consenso de que é importante a “participação do professor, assim como dos demais elementos da comunidade escolar, na definição e na estruturação das diretrizes da ação educacional.” (Pinheiro, 2001, p. 75).

Para melhor entendimento do trabalho que vem sendo organizado nas escolas pesquisadas, de modo a constatar se as ações e metas têm sido atingidas, e se estão refletindo na melhoria da qualidade do processo ensino/aprendizagem, procuramos estabelecer uma relação deste trabalho com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB das cinco escolas objeto de estudo. No quadro a seguir, apresentamos a situação das cinco escolas pesquisadas.

**Quadro 1** – Resultados e Metas do IDEB das Escolas Pesquisadas

Escola	ANO/Série	IDEB 2007	META	IDEB 2009	META	IDEB 2011	META
Escola da Zona Urbana 1	1º ao 5º	2,5	2,5	4,4	2,8	5,5	3,2
Escola da Zona Urbana 2	1º ao 5º	-	-	5,6	-	6,2	5,1
	6º ao 9º	3,5	3,1	4,0	3,1	4,6	3,3
Escola da Zona Rural 1	6º ao 9º	-	-	1,6	-	3,0	2,2
Escola da Zona Urbana 3	1º ao 5º	3,5	-	5,2	3,7	6,3	4,0
Escola da Zona Rural 2 <sup>1</sup>	-	-	-	-	-	-	-

**Fonte:** INEP-IDEB- 2013. Disponível em: [www.inep.ideb.gov.br](http://www.inep.ideb.gov.br) – acessado em 03/08/2013. O IDEB ainda não apresenta resultado para a Escola Zona Rural 2.<sup>1</sup>

Do quadro acima, pelo menos em termos quantitativos, vê-se que as ações e metas propostas apresentam resultados positivos, o que pode ser um indício de que, com a implantação de um PPP bem discutido, estabelecendo ações e metas bem definidas, acompanhadas e avaliadas, a escola poderá oferecer o ensino de qualidade, que tanto se almeja.

Um ponto que pode contribuir para que a educação municipal atinja índices superiores à meta projetada, é que enquanto em nível nacional o documento referência para subsidiar a Conferência Nacional de Educação – CONAE 2014, visando à construção do Plano Nacional de Educação e do Sistema Nacional de Educação, como políticas de Estado, propõe ampliação da vinculação de 25% para, no mínimo, 30%, no investimento em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino, em Mossoró, pela Lei de Responsabilidade Educacional, ficou estabelecido um cronograma que, desde 2011, vem aumentando esse percentual, de forma que, em 2013, o investimento é de 28,5% e em 2014 atingirá o índice de 30%.

Portanto, trata-se de um trabalho que vem se desenvolvendo, ao longo dos últimos 20 anos, e que, pelo menos em termos quantitativos, vem apresentando resultados positivos para a educação, o que contribui para que Mossoró seja a terceira cidade de melhor desenvolvimento humano do RN com índice na educação de 0,663 somente ficando atrás de municípios como Natal, com 0,694, e Parnamirim com 0,726. (IDH acessado em 29/07/2013).

## A PARTICIPAÇÃO DOS SEGMENTOS ESCOLARES NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E NOS PROCESSOS DE DECISÃO DA ESCOLA

Nesta parte do trabalho, discutiu-se a participação dos diversos segmentos da comunidade escolar na construção do Projeto Político Pedagógico, e nos processos decisórios na escola. Para tanto apresentamos e analisamos os resultados das entrevistas realizadas com os diretores das cinco escolas pesquisadas, com base nos seguintes pontos: participação dos segmentos no processo de elaboração e acompanhamento PPP, ações desenvolvidas na escola com vistas a participação dos professores, ações desenvolvidas na escola com vistas a participação dos pais.

### A PARTICIPAÇÃO DOS SEGMENTOS NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Quanto a essa questão, os entrevistados foram unânimes ao afirmar que o processo foi coordenado por uma comissão ou supervisor escolar, com a participação dos diversos segmentos: professores, pais de aluno, funcionários, conforme os relatos a seguir:

Toda a comunidade escolar: equipe técnica, equipe de professores, pais e alunos. Foi nomeada uma equipe de elaboração, foi nomeada através de portaria uma comissão permanente. (Claudia Carla, Diretora da Escola Zona Urbana 1).

[...] então a primeira coisa que a gente fez [em 2008] foi fazer um estudo onde foram contempladas todas as etapas da construção do PPP, com os professores, e a equipe da escola do servidor ao professor [...]. (Marta Lúcia, Diretora da Escola Zona Urbana 2).

Todos participaram: a direção, os professores, os supervisores, os pais [...] O processo todo é coordenado pela direção e todos participam. Há uma reunião antes, é entregue

o PPP para estudo, porque um só não dar para isso tudo. Então o PPP é antes estudado e depois durante um dia, tudo feito com o conselho escolar. (Paula Carolina, Diretora Escola Zona Urbana 3).

Participaram da elaboração professores, funcionários e equipe técnico- pedagógica, coordenados por uma supervisora. (Ana Clara, diretora da Escola Zona Rural 1).

A direção, professores, supervisores, representação de pais, representantes da comunidade e dois amigos da escola e alunos [...] o processo todo é coordenado pela equipe: direção, supervisão, mobilização e discussão. São expostas as observações e a discussão termina sempre proveitosa. (Isabel Cristina, Diretora da Escola Zona Rural 2).

Como se pode observar, todas as escolas têm construído seus Projetos Pedagógicos de forma coletiva, ou dito de outra forma, com os diversos segmentos participando das discussões e decisões.

Com isso, constata-se que os PPPs das escolas estão sendo elaborados e executados segundo o que observa Veiga (2004), quando afirma que o projeto político pedagógico é a organização do trabalho da escola, sendo elaborado e executado por todos os segmentos da escola, incluindo família e comunidade.

Inferre-se das entrevistas, que há um acompanhamento constante do PPP pela direção e pela equipe técnico-pedagógica, com participação dos professores e dos pais de alunos, como exemplo, por meio da implantação do Projeto Escola de Pais.

Essa abertura para a participação gerou também a construção de uma identidade das escolas e revela o compromisso das escolas perante a comunidade, haja vista que a Escola Zona Urbana 2 tinha 120 alunos, em 2008, quando o PPP foi implantado, e atualmente conta 530 alunos matriculados, com “a evasão zero [...] a gente tem na escola alunos que saem da escola particular [para se matricular na escola] e alunos, filhos de funcionários em idade escolar estão dentro da escola, então isso é sinal de credibilidade [...]” (Marta Lúcia, Diretora da Escola Zona Urbana 2).

Já a diretora da Escola Zona Urbana 3 afirma que o trabalho em equipe resultou no melhor IDEB da cidade, nos anos iniciais do ensino fundamental, que, em 2011, a escola teve 98% de aprovação, e em 2012 atingiu o índice de 95%, com evasão zero. Assim, pode-se concluir que esses índices significam a concretização do compromisso da escola com os resultados educacionais.

## AÇÕES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA COM VISTAS À PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES

Quanto a essa questão os diretores afirmam que os professores participam ativamente da organização do trabalho escolar, e que a definição do mapa educacional contendo as ações e metas da implementadas na escola durante o ano, tem o professor à frente. Dos diretores entrevistados, quatro afirmaram que os professores participam de todas as ações da escola, que o Conselho Escolar funciona bem, com a participação dos professores. Apenas o diretor da Escola de Zona Rural 2 afirma que há uma resistência dos professores em participar do Conselho Escolar. Entretanto, essa mesma diretora afirma que os professores participam ativamente das discussões para elaboração dos planos de aplicação dos recursos financeiros, conforme os relatos a seguir:

Primeiro o Conselho Escolar, com a participação dos professores (Claudia Carla, Diretora da Escola Zona Urbana 1).

Todas as ações que a escola vai fazer, o próprio Conselho tem a participação do professor [...] nós temos duas reuniões uma é para estudo a outra é para fazer planejamento.

Nas extraordinárias, então o professor ele é [participa de] todas as decisões, até porque o mapa educacional contém todas as metas traçadas. Então isso foi construído por eles, cada professor se juntou [...] e aí juntou essa grande equipe, construiu esse mapa para o ano todinho, o ano de 2013. (Marta Lúcia, Diretora da Escola Zona Urbana 2).

Os professores participam do Conselho Escolar. Esse ano nós temos muitos projetos e ainda vamos ter muitos projetos para o próximo ano. (Paula Carolina, Diretora da Escola Zona Urbana 3).

O Conselho Escolar não funciona bem, pois nas eleições ninguém quer se candidatar [...] O caixa escolar o presidente e o tesoureiro são funcionários, da escola, mas os professores não querem. Processos decisórios para aplicação de recursos os professores participam. Eles colaboram nas tomadas de decisões. (Ana Clara diretora da Escola Zona Rural 1).

No Conselho de Escola os professores participam ativamente quando se sabe que os recursos foram liberados já se reúnem para fazer o plano de aplicação a partir das prioridades, no final é feita a prestação de contas com toda a equipe, inclusive pais. E é tudo exposto no mural para toda a comunidade. A prestação de contas de 2012 já estar exposta, até nas emergências as decisões são tomadas coletivamente, nunca são tomadas apenas pela diretora. (Isabel Cristina, Diretora da Escola Zona Rural 2).

Pelos depoimentos dos diretores das escolas pesquisadas, há uma forte tendência à participação dos professores na elaboração dos planos, mapas educacionais, no planejamento, enfim, nas tomadas de decisão. Portanto se pode inferir que há indícios de que a participação os professores contribua para o que afirma Castro Neves (1998, p.34): “[...] o projeto pedagógico torna os professores artífices de uma obra democrática e autônoma. A responsabilidade social de construí-lo é enorme.

## AÇÕES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA COM VISTAS À PARTICIPAÇÃO DOS PAIS

Pode-se afirmar que há esforço, por parte das escolas, para inserir os pais, as famílias, nos processos escolares, questão em que os entrevistados foram unânimes, ao afirmar que, para conseguir uma grande participação dos pais de alunos ainda há longo caminho a percorrer.

Quando indagados sobre as estratégias utilizadas pela escola para ensejar a participação dos pais, todos os diretores afirmaram que as escolas têm Conselho Escolar que contam com a representação de pais de alunos, que participam das discussões sobre o PPP e utilizam outras formas de atrair a atenção dos pais, conforme os relatos a seguir:

[...] temos escola aberta, escola de pais que promove um encontro de pais, mensalmente. (Claudia Carla, Diretora da Escola Zona Urbana 1).

Nós começamos com: desde uma ligação para saber por que o filho não veio para a escola [...] realizamos duas reuniões grandes uma no início outra no final do ano [...] a gente chama aqueles cujos filhos estão com problema de aprendizagem, de indisciplina, de infrequência, esses são chamados e reunidos. É um sistema de monitoramento diário e essa preocupação não é deixada só para o fim do semestre, ela é semanal. (Marta Lúcia, Diretora da Escola Zona Urbana 2).

Nas reuniões os pais estão sempre presentes, os pais lotam as reuniões [...] a escola desenvolve atividades como palestras. No dia das mães foi realizado um café da manhã, com oficinas de bordado, de pintura. Os professores ajudaram, os que tinham dotes ministraram as oficinas. (Paula Carolina, Diretora Escola Zona Urbana 3).

[...] a escola promove eventos como o dia nacional da família na escola, pintura em vidro, teste de glicemia, pressão arterial, curso de informática, de produção de material de limpeza, pintura em tecidos, dia internacional da mulher – com palestras; dia dos pais, dia da avó com pequenas palestras e com participação de grupo de pastoril de idosos. (Ana Clara, Diretora Escola Rural 1).

A escola de pais, os pais são convidados, mas eles vêm como alunos para discutir temáticas como: sexualidade, drogas, por meio de palestras, prepara os pais para discutir os conteúdos que vão ser trabalhados com os filhos, principalmente, no que se refere aos temas transversais [...] temos uma aluna especial e a mãe é muito participativa e contribui dentro da escola para a aprendizagem da aluna. (Isabel Cristina, Diretora da Escola Zona Rural 2).

Esses dados representam fortes indícios de que as escolas estão tentando atrair pais de alunos de modo a fortalecer a parceria com a família. Demonstram a inserção dos pais nos processos da escola e na organização de suas ações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de considerar que esta pesquisa consiste numa investigação cujo objetivo foi descobrir as relações existentes entre o processo de implantação do PPP nas escolas do Sistema Municipal de Educação de Mossoró e a melhoria da qualidade do ensino com a participação dos professores e pais de alunos.

Quanto à melhoria do processo ensino/aprendizagem os resultados apontam para avanços significativos a partir de 2008, nas cinco escolas, confirmados nos depoimentos dos diretores de que as escolas caminham para a erradicação da evasão, o que também sinaliza para melhorias significativas nos percentuais de aprovação dos alunos.

Outro ponto que indica melhoria na qualidade do ensino é que, das cinco escolas estudadas, quatro atingiram IDEB superior à meta estabelecida em 2011, pelo que se pode inferir que esses índices significam a concretização do compromisso da escola com os resultados educacionais.

Vale ressaltar que a escola que não apresentou IDEB positivo é porque ainda não foi cadastrada no INEP a fim de participar do processo, entretanto o depoimento da diretora é que houve aprovação, em 2012 de 85%, e que a organização do trabalho escolar acontece com a participação dos segmentos escolares com vista à conquista do selo de qualidade.

Diante do exposto, pode-se afirmar que as escolas estão no caminho para atingir um nível de excelência, nos próximos anos, pois além da melhoria na qualidade do ensino, expressa nos percentuais dos órgãos de controle e avaliação, observa-se que há uma preocupação com a participação dos segmentos escolares e com o fortalecimento da parceria com a família. O grande desafio é promover uma educação que, além de primar pelo conhecimento técnico, pela eficiência e eficácia dos processos, e voltada para o mercado, valorize também a formação humana.

## REFERÊNCIAS

CASTRO NEVES, Carmem Moreira. O Projeto Pedagógico na Lei de Diretrizes e Bases. In SILVA, Eurides Brito (Org). **A educação pós LDB**. São Paulo: Thomson Pioneira. 1998.

CONAE 2014: **Conferência Nacional de Educação**: documento referência. Fórum Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, 2013.

Disponível em : <http://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2013/07/rn-tem-quatro-cidades-com-idh-municipal-considerado-alto.html>. Acessado 29/07/2013.

Disponível em: [www.portalideb.com.br/escolas](http://www.portalideb.com.br/escolas). Acessado em 19/02/2013. Disponível em: [www.Inep.ideb.gov.br](http://www.Inep.ideb.gov.br). Acessado em 19/02/2013.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 4 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

MOSSORÓ-RN. Lei nº 2.717, de 27 de dezembro de 2010. Institui A Política de Responsabilidade Educacional no Município de Mossoró. Mossoró, RN, 2010

PINHEIRO, Maria Eveline. A ação coletiva como referencial para a organização do trabalho pedagógico. In:VEIGA, I.P.A; RESENDE, L.M.G. (ORGS.). **Escola espaço do projeto político-pedagógico**. 4 ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

VEIGA , Ilma Passos de Alencastro. **Projeto Político Pedagógico: uma construção possível**.17 ed. São Paulo: Papirus, 2004.

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A SITUAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO MACIÇO DE BATURITÉ

**PRISCILA MARIZE SANTOS AMORIM**

Universidade Estadual do Ceará – [priscila.marize@hotmail.com](mailto:priscila.marize@hotmail.com)

**STEFFANY MARIA DE LIMA VIEIRA**

Universidade Estadual do Ceará – [steffany\\_vi@hotmail.com](mailto:steffany_vi@hotmail.com)

**JACQUES THERRIEN**

Universidade Estadual do Ceará \_ Orientador – [jacques@ufc.br](mailto:jacques@ufc.br)

## INTRODUÇÃO

O estudo apresenta um recorte de uma pesquisa mais abrangente intitulada 'Observatório da Educação no Maciço de Baturité, Ce', com enfoque nas políticas educacionais e na gestão educacional dos quinze municípios do Maciço e na qual estão envolvidos pesquisadores da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Nesta investigação, além de outras questões de interesse, foi observada a ausência de políticas de formação de professores na maior parte da região.

A formação de professores custou a fincar raízes nas políticas públicas do país, sendo no Movimento dos Educadores (1959) que a formação e a profissionalização do magistério tornaram-se uma preocupação do Estado. No decorrer desse período histórico, onde se buscava a reformulação dos cursos de formação de professores, dois documentos vieram expressar esse processo de renovação curricular. São eles: Referenciais Curriculares para Formação de Professores (Brasil/MEC, 1998) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL/CNE Par. nº. 09/2001; Res. nº. 01/2002).

Toda essa movimentação pela formação, mesmo que a passos lentos, trouxe benefícios para a educação do país, pois com a profissionalização do magistério veio a melhoria do ensino. De acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2012 (Brasília, 2012), o número total de professores graduados no Brasil é de 1.381.909, que corresponde a 69% dos docentes, sendo que desses o Nordeste possui 305.541 graduados. Dada essa realidade, é possível afirmar que a grande maioria dos professores da educação básica possui formação conforme as Diretrizes estabelecem, no entanto, se analisarmos alguns municípios do estado do Ceará, por exemplo, veremos que os números não coincidem.

O objeto de estudo deste artigo é analisar o nível de formação dos professores dos anos iniciais e finais do ensino fundamental na região do Maciço de Baturité, onde se observou uma queda no número de professores com curso superior no período de 2007 a 2010. Com base em dados divulgados pelo Ministério da Educação em Indicadores Demográficos e Educacionais (MEC/IDE), os municípios participantes do Observatório tiveram nesse período um aumento na contratação de professores, todavia, o nível de formação desses profissionais é de ensino médio, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa é apenas a primeira de algumas constatações que nos fez levantar hipóteses sobre a valorização do magistério nessa região.

## SUPORTE TEÓRICO

Estudos de autores que abordam a formação inicial dos professores e as políticas desenvolvidas para a sua efetivação foram inicialmente consultados. Entre estes, se destacam os trabalhos de Bernardete Gatti sobre 'As Políticas Docentes no Brasil' (2011), de Antonio Nóvoa sobre a 'Formação de Professores e a Profissão Docente' (1992) e de Elba Barreto sobre as 'Políticas e Práticas de Formação de Professores da Educação Básica no Brasil' (2011). Dentre as iniciativas desenvolvidas pelo Estado estão as Diretrizes (2001) e os Referenciais para a formação de professores (1999), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), Lei do Piso Salarial do Magistério (2008), entre outros.

Segundo o Anuário da Educação Básica de 2012 o número de professores na região Nordeste é de 600.796, destes apenas 305.451 possuem ensino superior, como observado anteriormente. Barreto (2011, p.2) relata, entretanto, que os *"professores brasileiros representam o terceiro grupo ocupacional mais numeroso do país"* e dentro deste *"o que possui o mais alto nível de instrução, em vista da forte regulamentação que cerca o exercício da profissão"*. Comparando as duas informações é possível constatar que o Nordeste ainda não conseguiu se enquadrar nas regulamentações que regem a profissão. Se, então, olharmos para a situação de regiões como a do Maciço de Baturité, veremos uma desproporção ainda maior, no que se refere à formação.

Sobre a regulamentação tratada pela autora, iniciaram-se as fortes discussões sobre a formação de professores a partir da década de 1970 quando o tema teve que seguir a demanda da globalização, substituindo a Escola Normal pela Habilitação de Magistério, e se materializou nos documentos dos Referenciais e Diretrizes para a formação de professores. O documento das Diretrizes Nacionais para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2001. Nele se encontra a regulamentação da profissão docente e a adequação da formação com as exigências do mercado de trabalho (FREITAS, 2002).

O Artigo 87, § 4º da LDB nº 9.394/96 também estabelece a mesma exigência quanto à formação, quando diz que *"Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço"*. Logo em seguida, contudo, a legislação vem oferecer outros caminhos quanto à formação desses profissionais. A ANFOPE, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, quando se refere à Lei do Piso Nº 11.738 comunica que *"a manutenção da formação em nível médio se fará para possibilitar aos municípios o cumprimento da Lei do piso"*, o que esclarece, mas não justifica, a realidade de muitos municípios brasileiros ainda contratarem professores com a formação em nível médio para o magistério.

É prudente mencionar que o acesso ao ensino superior em regiões mais afastadas das metrópoles foi, durante muito tempo, um desgaste para a educação. Em 2006 o governo federal criou a Universidade Aberta no Brasil (UAB) que tem, segundo Barreto (2011), o objetivo de promover a formação inicial e continuada de professores da educação básica com metodologia à distância. A medida visa a expandir e interiorizar a oferta pública de nível superior para alcançar populações que vivem longe dos grandes centros. A formação superior, portanto, já é capaz de alcançar as regiões geograficamente e economicamente mais desfavorecidas.

Que motivos justificam a defesa da formação docente em seu mais alto nível? Não seria o conhecimento prático suficiente? Segundo Gatti (2009), muitas vezes *"enfatizamos as questões sociais e afetivas deixando o conhecimento de lado. A proposta é integrar os três aspectos"*. Não resta dúvida de que a prática na docência é de extrema importância para se conseguir um bom ensino-aprendiza-

gem, mas não é suficiente em nenhum aspecto. Há a necessidade, portanto, de se estabelecer um padrão mínimo de qualidade na formação desses profissionais da educação. Um médico, por exemplo, só é considerado profissional se tiver uma devida formação em nível superior, da mesma forma o juiz, o contador ou o veterinário, e por que razões então, seria o professor dispensado de tal formação? Sobre o conhecimento e as responsabilidades que exigem uma profissão, Tardif (2000, p.7) explica:

*Os profissionais podem ser considerados responsáveis pelo que os anglófonos chamam de malpractice, ou seja, pelo mau uso de seus conhecimentos, causando, desse modo, danos a seus clientes. A autonomia e a competência profissionais têm, como contrapelo, a imputabilidade dos profissionais e sua responsabilidade para com os clientes.*

Cabe então questionarmos sobre a qualidade de ensino oferecida por esses profissionais com formação em nível médio e da responsabilidade que lhe foi imposta no momento da contratação de seu serviço. Estariam eles aptos a prestação desse serviço? Como a gestão educacional poderá cobrar resultados de profissionais que não receberam a devida formação?

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os dados analisados foram colhidos no site do MEC/INEP em Indicadores Demográficos e Educacionais, onde constam informações a nível municipal e estadual; o procedimento tornou possível comparar a realidade da formação docente do Ceará com o Maciço e identificar as políticas de formação presentes nessas regiões. Devido ao caráter quanti-qualitativo do estudo, além dos números, foram analisadas entrevistas realizadas com gestores escolares e municipais da região, a fim de identificar a visão desses atores sobre a formação de professores. O material foi transcrito e analisado, zelando pela veracidade das falas.

Para analisar o objeto em questão foram inicialmente organizados em uma tabela os dados colhidos no site do MEC/INEP, 'Indicadores Demográficos e Educacionais', onde constam informações a nível municipal e estadual. Os números dizem respeito ao total de professores de cada município, e destes o número de professores com graduação, ensino médio, normal médio e sem ensino médio. A análise das duas modalidades de ensino, fundamental I e II, permitiu verificar o maior decréscimo de professores graduados. Vale ressaltar que a inquietação que move o estudo é o fato de ter havido um crescimento na quantidade de docentes apenas com ensino médio, enquanto a quantidade de graduados permaneceu praticamente a mesma na série-histórica 2007 a 2010.

Como procedimento de análise mais focada do objeto em questão expôs-se em uma tabela o número total de professores de cada município, e destes o número de professores com graduação, ensino médio, normal médio e sem ensino médio. Notou-se que a realidade muda conforme a modalidade de ensino, pois em sete dos quinze municípios há uma queda na quantidade de professores com graduação e um aumento na quantidade de professores com ensino médio nos anos iniciais e nos anos finais aumenta o número daqueles com ensino superior. Vale ressaltar que houve um crescimento na quantidade de docentes apenas com ensino médio, enquanto a quantidade de graduados permaneceu praticamente a mesma na série-histórica.

Sabe-se que por maior que seja a autonomia educacional de um município, ela deve estar em conformidade com as propostas de seu estado e país. Esse princípio nos levou a analisar e comparar a realidade da formação docente do Ceará com a região do Maciço e identificar os caminhos escolhidos para a concretização das políticas de formação.

## OS DADOS COLETADOS E SUA ANÁLISE INICIAL

Se visualizarmos a região como um todo veremos que houve aumento no número total de professores no ensino fundamental, com maior ênfase nas séries finais, exceto em cinco municípios que não apresentaram aumento no quadro de professores nessas etapas. São eles: Barreira, Guaramiranga, Mulungu, Pacoti e Redenção. Na série- histórica 2007 a 2010 houve um aumento de 323 professores no ensino fundamental, incluindo as séries iniciais e finais. Entendemos, dessa forma, que o crescimento das matrículas em todo território analisado desencadeou uma série de contratações de profissionais docentes. Importa, contudo, verificar o nível de formação destes.

Vale ressaltar que mesmo com o aumento de profissionais docentes nessa região, o número de escolas diminuiu consideravelmente em dez dos quinze municípios; nos demais, a quantidade permanece a mesma. A redução do número de escolas ocorreu nas áreas rurais. O dado torna-se relevante, pois nos leva a formular hipóteses sobre a locação desses profissionais e seu nível de formação. Parece existir predominância de profissionais graduados em determinadas escolas, enquanto outras recebam aqueles com um nível menor de formação. Muitas vezes os mais qualificados permanecem nas escolas urbanas, devido aos privilégios favorecidos por sua formação, ficando as escolas rurais a mercê do improviso. Vejamos o relato do coordenador de uma escola rural do município de Capistrano:

*“Assim, as maiores dificuldades que nós enfrentamos aqui na escola e até na comunidade, o que eu vejo assim é a questão que um pouco violenta. Tem muitos casos, inclusive ano passado aconteceu alguns casos aqui que deixou assim... abalou até a escola. Questão de morte, essas coisas assim, um pouco meio... Tem até professor que não gosta de vir ensinar porque tem medo... os que vêm são aqui da comunidade mesmo.”*

O que ocorre é que o aumento de professores com formação no Ensino Médio, de 2007 a 2010, é mais significativo do que o número de professores com formação no Ensino Superior. Em números, a quantidade de professores com nível de formação na graduação e no ensino médio era, em 2007, respectivamente de 1442 e 109, enquanto em 2010, esses números sobem para 1594 e 323, indicando que triplicou o número de professores formados apenas no ensino médio. Esses números correspondem à soma da quantidade de professores nas duas modalidades em cada ano, utilizando dados de municípios isolados. Nos dados divulgados pelo MEC, contudo, não é possível identificar o número de professores que lecionam nas duas modalidades.

Nos Anos Iniciais, em grande parte dos municípios, houve redução no número de professores com graduação e um aumento no número de professores com ensino médio. Na tabela a seguir é possível observar a realidade do município de Aracoiaba:

MODALIDADE/ETAPA	FUNÇÕES DOCENTES						
	Ano	GRAD.	EM	NM	SEM	Total	% de grad.
Anos Iniciais – Ensino Fund.	2007	97	17	15	-	129	75%
	2008	78	30	8	-	116	67%
	2009	91	31	8	-	130	70%
	2010	92	26	5	-	123	75%
Anos Finais – Ensino Fund.	2007	97	5	1	-	103	94%
	2008	114	30	11	-	155	73%
	2009	106	35	1	-	142	75%
	2010	105	43	3	-	151	69%

**Legenda:** GRAD- Com Graduação; EM- Com Ensino Médio; NM- Com Normal Médio; SEM- Sem Ensino Médio.

**Fonte:** MEC. Site: ide.mec.gov.br/2011

Já no município de Caridade observa-se que nos Anos Iniciais houve queda no número de professores com graduação, enquanto cresceu, consideravelmente, o número de docentes com Ensino Médio e Normal Médio em ambas as etapas de ensino.

MODALIDADE/ETAPA	FUNÇÕES DOCENTES						
	Ano	GRAD.	EM	NM	SEM	Total	% de grad.
Anos Iniciais – Ensino Fund.	2007	36	5	17	-	58	62%
	2008	23	20	27	-	70	33%
	2009	24	21	22	-	67	36%
	2010	17	13	20	-	50	34%
Anos Finais – Ensino	2007	23	5	-	-	28	82%
	2008	45	15	25	1	86	52%
Fund.	2009	35	21	30	-	86	41%
	2010	34	23	30	-	87	39%

Fonte: MEC. Site: ide.mec.gov.br/201

Nos anos finais, dez das quinze escolas do município aumentam o quadro de professores com formação tanto com nível superior quanto com ensino médio, o que repercute no aumento das matrículas nessa etapa e nos leva a pensar sobre a possível diminuição na evasão escolar. Já na modalidade de Normal Médio, em 2010, verificou-se uma quantidade razoável de professores; além disso, mesmo com um número insignificante, ainda existem professores das duas modalidades sem ensino médio, somando em todos os municípios cinco professores nesta condição.

No Ceará a realidade é a mesma quando se trata do aumento de docentes com formação de Ensino Médio nas duas etapas de ensino e do crescimento no número de professores nas séries finais. Uma possível explicação para dada realidade pode está no fato das matrículas, as contratações e as formações em nível superior estarem crescendo em uma proporção inversa, quando deveriam crescer em consonância.

MODALIDADE/ETAPA	FUNÇÕES DOCENTES					Total	% de grad.
	Ano	GRAD	EM	NM	SEM		
Anos Iniciais – Ensino Fund.	2007	16.175	1.553	6.262	162	24.152	67%
	2008	16.542	2.293	5.976	99	24.910	65%
	2009	16.256	2.628	5.553	67	24.504	66%
	2010	16.344	2.773	5.140	51	24.308	67%
Anos Finais – Ensino Fund.	2007	17.278	1.804	3.731	148	22.961	75%
	2008	17.278	1.804	3.731	148	22.961	75%
	2009	17.799	2.892	3.382	50	24.123	74%
	2010	18.053	2.871	3.127	35	24.086	75%

Fonte: MEC. Site: ide.mec.gov.br/2011

Se levarmos em consideração que o aumento no número total de professores é maior no Fundamental II, ao mesmo tempo em que o número total de graduados estagna, podemos constatar que houve muitas contratações de docentes com ensino médio e o remanejamento dos graduados para as séries finais do fundamental.

Na maioria das vezes, o que ocorre nas regiões afastadas das grandes cidades, é a carência de profissionais qualificados para a docência. Com isso, é provável que não sejam as pessoas que escolham tal profissão, mas a profissão que as escolha, ou seja, em muitos casos com a falta de professores para tal área as escolas convocam aqueles mais próximos da comunidade escolar para o serviço docente, sem sequer receberem uma formação adequada. Em um trecho da entrevista realizada com um diretor escolar em um dos municípios é possível observar a escola como um ambiente nepotista, talvez por ser esta a única solução encontrada para resolver o problema de oferta e procura.

*“A gente pode dizer assim... Porque tem muitos pais aqui que são professores, aí já participam. Ali fora tinha uma mãe. O que é que essa mãe estava fazendo aqui? Uma era a monitora, a outra era professora e estava planejando. Tinha uma avó e duas mães na cozinha. Aquela mãe que estava sentada planejava o quê? Ela é professora? É professora! Esse é o horário de planejamento dela!”*

Sem a aderência e motivação dessa prática pelo grupo gestor, dificilmente o professor buscará essa formação por si só. Sobre isso, explica Nóvoa (1992, p.17):

*As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os seus projectos.*

A formação inicial não mais deveria ser um problema para o país, pois, entende-se que essa etapa já deveria ser de fácil acesso a todos, contudo, o que se vê é a oferta e procura por cursos rápidos de formação que atingem as metas de curto prazo, como é o caso das formações voltadas para as avaliações externas. É possível observar, em diferentes municípios, que a prioridade está nas avaliações externas, conforme mostram os gestores quando indagados sobre as formações existentes:

*É exatamente porque a gente tá trabalhando... tem o PAIC né, que é a alfabetização na idade certa e tem essa formação para esses professores que é 1º e 2º ano.*

*... a Secretaria manda as apostilas para cá. Matemática, atividade de português, coletânea de textos para eles lerem e apostilas para eles criarem novos textos. Todos os meses eles vão para a formação do PAIC Mais.” “Então foi quando surgiu esse programa do PAIC, que foi dado mais apoio para o professor, mais opções de trabalho, formação diferenciada.*

Se levarmos em consideração que tais avaliações têm o foco nas disciplinas e português e matemática, então os professores terão uma carência ainda maior de conhecimento das demais disciplinas, como relata a diretora de uma das escolas analisadas:

*Elas dão a formação, mas não dão a formação completa que engloba as outras disciplinas.*

*Não é difícil encontrar nessas regiões docentes com nível médio participando de especializações *latu sensu*. As etapas de formação estão sendo descumpridas, deixando no professor e no aluno um imenso abismo no processo de ensino-aprendizagem. Há que se diferenciar a formação inicial da continuada e dar-lhes a devida valorização.*

## CONCLUSÕES

Este estudo permitiu identificar o nível de formação de grande parte do corpo docente da região do Maciço observando, junto ao aumento do número de docentes em atividades entre os anos 2007-2010, as mudanças ocorridas na qualificação dos docentes, o que permite identificar elementos

de políticas educacionais relacionados às prioridades estabelecidas pelos gestores escolares e municipais. A educação na região, bem como em todo Ceará, demonstra privilegiar a formação de professores para atender às áreas disciplinares cobradas pelas avaliações externas. Quando se trata de formação inicial, predominam níveis de cursos de curto prazo, ou a formação em nível médio, já que esses professores podem atender às necessidades prioritárias e aos requisitos mínimos previstos por lei.

No ensino fundamental, os dados analisados apontam para o aumento das matrículas de alunos e também para a contratação de docentes. Cabe destacar, contudo, que a situação identificada na região não aparece favorável à melhoria na qualidade do ensino. Foi destacado, efetivamente, um crescimento numérico no quadro de alunos matriculados e de professores contratados, sem que estes últimos apresentassem uma formação condizente com suas funções. Entende-se, pois, que sem conhecimento específico o professor não assegura qualidade no ensino e o aluno, por sua vez, a aprendizagem esperada.

É possível observar nas falas dos entrevistados traços que apontam para a prioridade das políticas educacionais da região, que privilegiam determinadas disciplinas consideradas prioritárias para atender aos ditames das avaliações externas, relegando outras também essenciais para a formação integral dos alunos aprendizes. As questões levantadas neste estudo apontam para medidas e metas políticas de urgência quanto à busca de soluções e mudanças na gestão dos rumos da esfera educacional.

Ficou evidenciada a necessidade da reformulação das políticas de formação nos municípios estudados a fim de tornar os profissionais docentes capacitados para o exercício de sua profissão, tomando como referência o mais alto nível de formação e contemplando todas as áreas do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

BARRETTO, Elba Siqueira De Sá. **Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional**. In RBPAAE – v.27, n.1, p. 39- 52, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19966/11597>

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei do Piso Salarial do Magistério**. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm)

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Parecer CNE/CP nº. 01/2002. Diário Oficial da União de 09/04/2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em maio de 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Parecer CNE/CP nº. 09/2001. Diário Oficial da União de 18/01/2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em maio de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASÍLIA. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2012**. 160p. Disponível em: <http://pnld.moderna.com.br>.

FREITAS, H.C.L. **Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

GATTI, B. A. **Formação de Professores: condições e problemas atuais.** Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP. ISSN 1984-5332 – Vol. 1, n. 1, p.90- 102, Maio/2009.

NÓVOA, António, coord. **Formação de professores e profissão docente.** In Os professores e a sua formação. Lisboa : Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério.** *Rev. Bras. Educ.*[online]. 2000, n.13, pp. 05-24. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf>

## Sites

<http://ide.mec.gov.br/2011/> acesso em: 20/04/13

<http://anfope.spaceblog.com.br/> acesso em: 23/04/13

<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse> acesso em: 23/04/13

# SERVIDORES DA EDUCAÇÃO E SEU OLHAR DIFERENCIADO SOBRE A INSTITUIÇÃO ESCOLAR

**ALLYNE DO NASCIMENTO EUFRÁSIO SILVA**

Bolsista PROGRAD/ Universidade Federal do Rio Grande do Norte – [allyneufrasio@yahoo.com.br](mailto:allyneufrasio@yahoo.com.br)

**CARMEM SARA PINHEIRO DE OLIVEIRA**

Bolsista PROPEAQ/ Universidade Federal do Rio Grande do Norte – [sarinhas.s@hotmail.com](mailto:sarinhas.s@hotmail.com)

**MARLÉCIO MAKNAMARA**

Centro de Educação/ Universidade Federal do Rio Grande do Norte – [escrevequeeuleio@yahoo.com.br](mailto:escrevequeeuleio@yahoo.com.br)

## INTRODUÇÃO

Caro leitor, este trabalho objetivou classificar e analisar as diferentes concepções acerca das funções da escola na visão de funcionários de escolas públicas da cidade do Natal. Chamamos sua atenção para as diversas funções que as instituições são capazes de proporcionar aos alunos, na visão de funcionários. Como parte do *Estágio Supervisionado de Formação de Professores I (Ciências Biológicas)*, aplicamos questionários por meio dos quais obtivemos as respostas aqui analisadas.

Aprender, Socializar, Educar, Alfabetizar, Fornecer conhecimentos, Transformar a sociedade, Formar cidadãos críticos e conscientes, Ensinar o aluno a ser cordial e gentil, Sistematizar o conhecimento, Formar bons profissionais, Lar. Essas palavras remetem a tudo aquilo que os funcionários acreditam que a escola possa vir transmitir e propiciar aos alunos. Com base nas concepções desses indivíduos, podemos dizer que a escola ocupa um papel integral no que diz respeito à formação dos estudantes e suas necessidades básicas. Neste contexto, é comum vermos as escolas serem rotuladas apenas como instituição que concebe o ensino dos alunos através das diretrizes do professor. Contudo, como bem sabemos, as distintas funções da escola vão além desta simples afirmação.

Segundo Dayrell (1996) a escola é um espaço sócio-cultural, pois ela abriga uma diversidade de indivíduos (homens, mulheres, trabalhadores, trabalhadoras, negros, brancos, adultos, adolescentes etc.). Esses sujeitos que fazem parte da escola através das suas ações e experiências vividas no cotidiano são quem contribuem para a formação da instituição escolar. Mais adiante, poderá ser observado o que foi dito acima com reflexões e exemplos sobre o modo de pensar destes funcionários que estão diariamente no cotidiano destes alunos no âmbito escolar.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A instituição escolar surgiu na idade Média, com a criação de espaços específicos para as atividades educacionais. No entanto, a escola era frequentada por poucos, pois era destinada às elites da sociedade. Naquele período, a escola atuava como uma instituição social para atender aos filhos das famílias de poder, mas foi a partir do século XIX que a escola teve de atender a todas as crianças da sociedade (BOCK, 2008). Essa mudança foi o resultado do processo que deslocou o local de trabalho das famílias das casas para as fábricas.

Com essa mudança, o cuidado para a educação dos filhos passou a ser responsabilidade da escola. Além disso, a revolução industrial transformou a forma de trabalho através da implantação de

máquinas, exigindo do trabalhador o aprendizado da tecnologia. Assim, a escola passou a ter novas funções, como a de preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, ensinando o manuseio de novas técnicas e fornecendo os conhecimentos básicos de ler e contar (BOCK, 2008).

Para compreendermos quais funções a escola exerce sobre a sociedade devemos saber o que é uma escola. Segundo De Mari (2011) a escola é “um espaço formativo e propositivo no qual é possível materializar processos de avanço sobre a formação naturalizante e precária, ou reproduzi-las” (DE MARI, 2011, p.78-79).

No entanto, mesmo após anos de ter sido criada, a instituição escolar passa por vários problemas. Libâneo (2012) afirma que a escola está em crise quanto ao seu papel de socializadora dos indivíduos, uma vez que ela concorre com outras instancias de socialização, como as mídias, o mercado cultural, o consumo e outros grupos de referência.

Outro dos grandes problemas vividos na escola contemporânea é a grande inquietude entre os professores sobre como conseguir a motivação dos alunos ou como conter os atos de indisciplina. Esses problemas não são resolvidos porque muitas medidas das que são adotadas pelas políticas oficiais para a educação e o ensino apresentam aspecto de soluções evasivas para os problemas educacionais (LIBÂNEO, 2012). Essas soluções se baseiam na ideia de que para melhorar a educação seria necessário apenas promover estratégias, que atuando em conjunto, incidiriam positivamente na aprendizagem dos alunos (LIBÂNEO, 2012).

A escola vem passando por mudanças e, conseqüentemente, possuindo várias funções, como formação profissional, interação social, disseminadora de saberes etc. (GUEDES, et al. 2012). Como instituição social, a escola atua fazendo a mediação entre o indivíduo e a sociedade, ao mostrar a cultura, modelos sociais de comportamento e valores morais (BOCK, 2008) e se apresenta como uma das mais importantes instituições socializadora (GRAÇA, et al. 2012). Nesse sentido, Libâneo (2012) ainda afirma que a escola se caracteriza como lugar de ações socioeducativas mais amplas, visando ao atendimento das diferenças individuais e sociais e à integração social.

## METODOLOGIA

O trabalho consistiu na análise de respostas de funcionários acerca da função da escola. Como atividade da parte prática do componente curricular *Estágio Supervisionado de Formação de Professores I (Ciências Biológicas)*, os/as estudantes foram convidados a coletar respostas de funcionários, discentes, docentes e pais para a seguinte pergunta: “Para que serve uma escola?”. A coleta dos depoimentos deu-se a partir de escolha aleatória dos sujeitos que iriam responder à pergunta. Cada licenciando envolvido com o referido componente ficou responsável por abordar pelo menos dois sujeitos pertencentes a cada um dos grupos supracitados.

De posse das respostas de funcionários, estudantes, professores e pais, a turma de licenciandos dividiu-se em quatro equipes (uma para cada grupo de respostas dos sujeitos participantes da pesquisa). Cada equipe ficou responsável por analisar o conteúdo das respostas e, em seguida, apresentar e discutir os resultados de sua análise para toda a turma do componente em questão. Tais respostas trouxeram visões da função da escola de sujeitos ligados a escolas públicas da cidade de Natal.

No presente trabalho, a análise recai sobre a totalidade de respostas de funcionários coletadas e analisadas nas duas turmas do referido componente curricular, totalizando sessenta e oito respos-

tas. A análise aqui desenvolvida foi feita, portanto, por um grupo de licenciandos que não necessariamente havia lidado anteriormente com as respostas aqui em tela, embora os mesmos façam parte da tal componente.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Das 68 fichas respondidas pelos funcionários das escolas da rede pública emergiram oito grupos de respostas para a função de uma escola. Estes grupos foram: *Instituição Multifuncional*, *Formadora de cidadãos*, *Educar para viver em sociedade*, *Instituição que promove o conhecimento*, *Formadora de profissionais*, *Função Propedêutica*, *Formação Socializadora* e *Assistência social*. O gráfico abaixo mostra os resultados a que chegamos:

**Figura 1** – Gráfico percentual e quantitativo sobre concepções dos funcionários de escolas públicas através da pergunta “Para que serve uma escola?”.



É possível observar que na maioria das respostas os funcionários acreditam que a escola é *Multifuncional*. Nesta categoria estão presentes as respostas que indicam que a escola apresenta diversas funções, como por exemplo, educar, formar cidadãos, obter conhecimentos, etc. As respostas abaixo evidenciam esta visão acerca da função de uma escola:

**R1:** *A escola é o lugar de aprender, socializar e integração social;*

**R2:** *Para educar, alfabetizar, instruí-los, fornecer conhecimentos aos alunos, fazendo-os assim [sic] terão uma chance de serem pessoas melhores nesse mundo de tanta desigualdade social.*

Na visão dos funcionários aqui investigados a escola figura como grande formadora dos estudantes. Esta formação é ampla, contemplando os diversos campos da vida dentro e fora da escola. Esta ideia de que a escola é uma instituição dotada de múltiplas funções aparece também no trabalho de Jesus et al. (2012). No entanto, esta visão acerca da multifuncionalidade da escola sobressaiu, naquele trabalho, das falas de professores e não de funcionários.

*Formação cidadã* também se fez presente em grande parte das respostas de funcionários à questão sobre a função de uma escola. Nas respostas deste grupo a escola serve para formar o cidadão crítico e consciente dos seus atos. Podemos ver as situações explicativas desta ideia de cidadania nas afirmativas abaixo:

**R1:** *A escola tem como principal função a educação dos jovens e adultos para que os mesmos possam repensar a realidade que os cerca e com isso transformar a sociedade;*

**R2:** *Acredito que a função principal da escola é formar cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres;*

**R3:** *Espaço político-pedagógico de contribuição do desenvolvimento do estudante e sua formação como cidadão.*

Sendo assim, sobre a escola recai o papel de formação de alunos participantes em meio à sociedade na qual estão inseridos. A escola então institui a cidadania formando cidadãos ativos, os quais devem ser capazes de pensar não só em seus próprios interesses, mas atuar de um ponto de vista universal (CANIVEZ, 1991).

A perspectiva de *Educar para viver em sociedade* apresentou cerca de 14,7% das respostas. Estas respostas remetem a uma escola que deve assumir um papel de educação integral, moldando sujeitos no sentido de que eles tenham bons hábitos e consigam conviver em sociedade. Esta função de educação para a vida em sociedade aparece em respostas como as que seguem abaixo:

**R1:** *Para educar e aprender bons modos para a vida;*

**R2:** *Na minha visão, a escola é um ambiente onde se educa o aluno. Educar seria ensinar o aluno a ser cordial, gentil, enfim saber viver em sociedade;*

**R3:** *Para os alunos estudarem e ter uma boa disciplina.*

Nesta perspectiva, é possível inferir que a escola possa vir a moldar o aluno para viver em sociedade. Fornecendo um bom ensino e ajudando-o para que ele possa estar apto a ter uma vida social satisfatória. Em declínio desta ideia, Libâneo (2012) afirma que, no âmbito das análises internas, presume-se uma crise do papel socializador da escola, já que ela concorre com outras instâncias de socialização, como as mídias, o mercado cultural, o consumo e os grupos de referência.

Alguns dos sujeitos participantes desta pesquisa acreditam que a escola é uma *Instituição que promove o conhecimento*. Na visão deles, a escola apresentaria objetivos específicos que seriam fazer o aluno aprender a ler, escrever e contar, através da transmissão de conteúdos sistematizados. Esses resultados também foram observados no trabalho de Gadotti (1993). Ele encontrou nas respostas dos pais que a função da escola está relacionada principalmente a “aprendizagem do ler, contar e escrever”. Esse mesmo tipo de raciocínio se encontra nas respostas a seguir:

**R1:** *Para transmitir conhecimentos gerais e específicos, como também instruir e educar o aluno de forma gradativa;*

**R2:** *A escola serve para sistematizar o conhecimento;*

**R3:** *A escola é a entidade onde adquirimos aprendizagem e conhecimento.*

Ainda com base nas falas dos sujeitos pertencentes ao grupo supracitado, podemos perceber que é comum pensar que a escola serve apenas para promover o conhecimento. Essa visão foi ob-

servada no trabalho de Dayrell (1996), quando ele também percebeu que a escola é vista por muitos como uma instituição que tem a única função que seria de garantir aos alunos acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade. Dessa forma a escola seria vista apenas com o intuito de promover a aprendizagem, objetivando que os alunos recebam boas notas, conseguindo assim, a aprovação no final do ano. Estas e outras respostas dão a tônica da percepção restrita que diferentes tipos de sujeitos podem apresentar acerca das funções que uma escola pode assumir nos dias de hoje.

Segundo Gentili (1995), as escolas de sociedades capitalistas neoliberais têm por função formar pessoas para o mercado de trabalho e influenciá-los para não pensar em cidadania. Esta influência encontra evidências em algumas das respostas aqui analisadas. Em nosso estudo percebemos uma valorização da formação profissional restrita a áreas consideradas mais elitizadas. Com base no observado identificamos mais uma função da escola que categorizamos como sendo *Formadora de profissionais*. Esta categoria indica que a escola serviria para formar futuros profissionais, visando a formações de carreiras importantes, tais como médicos, advogados, dentre outros. Contudo, ao observar esta categoria não obtivemos os maiores índices de porcentagem, onde estes resultados são distintos aos que Gentili (1995) evidencia em seus pensamentos. Como exemplos de respostas, temos:

**R1:** *Um local que propicia o crescimento profissional dos alunos e também da sociedade;*

**R2:** *Para formar cidadãos prontos para assumirem papéis sociais importantes, como médicos, trabalhadores, advogados e etc.;*

**R3:** *Para formar bons profissionais.*

Os sujeitos em questão demonstraram que suas expectativas a respeito da função da escola é que seria para a formação de profissionais para o mercado de trabalho. Esta ideia também foi observada por Paro (1999), onde ele afirma que os usuários da escola têm como perspectiva essencial o mercado de trabalho. Pois sem a escola os alunos não terão uma boa formação, estando assim excluídos do mercado de trabalho, uma vez que este busca encontrar cada vez mais pessoas qualificadas.

Apenas cinco dentre os 68 funcionários entrevistados acreditam que a escola seja uma instituição com *Função Propedêutica*. Quando a função da escola se faz sentir em tempos e espaços outros que não aqueles imediatamente visíveis, onde a instituição escolar tem o objetivo de instruir para a realização de sonhos e objetivos futuros, estamos nos referindo a tal função. Isto significa que, para tais entrevistados, uma escola se justificaria em função daquilo que poderia proporcionar no futuro. As respostas a seguir demonstram que através da formação escolar é possível adquirir uma vida futura estável e de qualidade:

**R1:** *A escola serve para educar o cidadão a ter um futuro melhor;*

**R2:** *Em geral para ter um futuro melhor;*

**R3:** *Serve para educar nossas crianças para que elas consigam concluir os estudos para ter um futuro melhor.*

Ao mencionar que a escola serve para proporcionar um futuro melhor aos estudantes, os funcionários podem acreditar que a escola é o local onde os alunos terão acesso a informações que eles poderão utilizar futuramente (a curto, médio ou longo prazo?). Segundo Oliveira et al. (2001), o estudo nas escolas atua como facilitador da ascensão social desses jovens, visando sempre um futuro bom e estável.

*Formação socializadora* e de *Assistência social* apresentam os menores índices de respostas. Na categoria formação socializadora a escola serviria como meio de incluir pessoas em um local onde eles pudessem interagir uns com os outros. Já a categoria assistência social indica que a escola atuaria fornecendo estadia, alimentação e lazer aos alunos, evitando assim que eles permanecessem expostos a algum mal social. Podemos observar as respostas de acordo com a sua categoria, respectivamente:

**R1:** *A escola serve para fazer a inclusão dos alunos com a sociedade, para interagir entre ambos, fazer com que os alunos cresçam socialmente com a educação;*

**R1:** *Adquirem muitas coisas boas como respeito aos amigos e se integram com os demais da escola;*

**R3:** *A escola serve para tirar as crianças da rua;*

**R4:** *A escola é uma forma de ajudar as crianças menos favorecidas.*

Podemos observar, de acordo com a fala dos entrevistados, que a escola também serve como ferramenta para a socialização dos alunos, promovendo entre eles um contato com diversos costumes e culturas. Marriel et al. (2006) destacam que além de outras funções, sobre a escola recai uma grande obrigação de socialização de crianças e adolescentes. Gomes (2008) ainda afirma que se as escolas pudessem contar com os serviços de assistências sociais, poderiam ser prevenidos diversos males que podem acometer estes jovens. Essa expectativa quanto aos serviços que poderiam ser oferecidos por uma escola corrobora, em parte, a dimensão de assistência social enaltecida por algumas das respostas aqui apresentadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas respostas dos funcionários acerca da pergunta “Para que serve uma escola?”, foi possível notar significância nos padrões de respostas que classificamos como *Instituição Multifuncional*, *Formadora de cidadãos*, *Educar para viver em sociedade* e *Instituição que promove o conhecimento*. Isto sugere que os funcionários dessas escolas públicas acreditam em uma instituição capaz de promover diferentes tipos de funções. A escola possibilitaria assim, uma formação adequada que visa todos os parâmetros possíveis para a imersão desses alunos em uma vida pós- escolar.

Como bem sabemos, a importância das escolas na formação e preparação do indivíduo (para que possa se tornar crítico) é de suma importância. Mas esta contribuição não é apenas de funcionários, familiares ou professores, e sim de toda uma sociedade capaz de atuar de maneira efetiva para que estas mudanças positivas no âmbito escolar ocorram.

Sendo assim, este trabalho foi de extrema importância para que nós, docentes de Ciências e Biologia em formação inicial ou continuada, possamos realizar observações mais profundas no campo pedagógico. Isso nos proporciona agir de forma mais eficaz em diferentes frentes relacionadas ao cotidiano escolar.

## REFERÊNCIAS

BOCK, Ana M. B.; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria L. T. **Psicologias**. Uma introdução ao estudo da psicologia. 14 ed. São Paulo: Saraiva v. 1, 2008. 368 p.

- CANIVEZ, Patrice. **Educar o Cidadão**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1991. 162 p.
- DAYRELL, Juarez. T. Múltiplos olhares sobre educação e cultura. In: DAYRELL, Juarez Tarcisio (Org.). **A escola como espaço sócio-cultural**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996, p. 1-27.
- DE MARI, Cezar. L. Sociedade do conhecimento: a escola e o verso/reverso dos desafios contemporâneos. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 20, n.3, p. 71-82, 2011.
- GADOTTI, Moacir. **Organização do trabalho na escola**. São Paulo: Ática, 1993. 100 p.
- GENTILI, Pablo. Como reconhecer um governo neoliberal? Um breve guia para educadores. In: SILVA, Luiz H.; AZEVEDO, José C.(Orgs.). **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 128-137.
- GOMES, Carlos. A. C. **Educação como base da segurança**. 2008. Disponível em:<<http://www.observatorioseguranca.org/revista/Vol4/Artigos/EDUCA%C7%C3O%20MO%20BASE%20DA%20SEGURAN%C7A.pdf>>. Acesso em: 17/04/2013.
- GRACA, Ariel S.; GUEDES, Egival L. A.; CARVALHO, Filipe M. F.; SANTOS, Flaviane V.; MOTA, Juliana S. P.; NASCIMENTO, Raíza B. T.; MAKNAMARA, Marlécio. Uma escola sem fim: suas funções segundo estudantes sergipanos. **Revista da SBEnBIO**, Rio de Janeiro, v. 5, p. 1-9, 2012.
- GUEDES, Egival L. A.; BOMFIM, Lays G. S.; UNGER, Lynna G. S.; MAKNAMARA, Marlécio. A escola e suas diversas funções na visão de pais e mães sergipanos. **Revista SBEnBIO**, Rio de Janeiro, v.5, p. 1-8, 2012.
- JESUS, Thayane K. S.; GUEDES, Egival L. A.; ARAUJO, Ísis. B.; SENA, Thiago. B. MAKNAMARA, Marlécio. Escola, instituição formadora: concepções de docentes sergipanos. **Revista da SBEnBIO**, Rio de Janeiro, v. 5, p. 1-8, 2012.
- LIBÂNEO, José. Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.
- MARRIEL, Lucimar Câmara; ASSIS, Simone G.; AVANCI, Joviana Q.; OLIVEIRA, Raquel V. C. Violência escolar e auto-estima de adolescentes. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 127, p. 35-50, 2006.
- OLIVEIRA, Denize C; SÁ, Celso P.; FISCHER, Frida M; MARTINS, Ignez. S; TEIXEIRA Liliane. R. Futuro e liberdade: o trabalho e a instituição escolar nas representações sociais de adolescentes. **Estudos de psicologia**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 245-258, 2001.
- PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da Escola Básica. In: FERRETTI, Celso João *et alii* (Orgs.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai à escola**. São Paulo: Xamã, 1999, p. 101-120.

# GESTÃO ESCOLAR E OS DESAFIOS PARA A QUALIDADE DOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

**JOANA D'ARC SOCORRO ALEXANDRINO DE ARAÚJO**

SEDUC-PI – [jdarc04@hotmail.com](mailto:jdarc04@hotmail.com) Rejjane Maria de Freitas Soares – UFPI – [reijanemar@yahoo.com.br](mailto:reijanemar@yahoo.com.br)

**MARIA NORANEIDE RODRIGUES DO NASCIMENTO**

UFPI – [marianoraneiden@bol.com.br](mailto:marianoraneiden@bol.com.br)

## INTRODUÇÃO

A gestão escolar e os desafios para a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem é um tema bastante discutido no centro das políticas educacionais no contexto atual. Entretanto, a organização da escola, no âmbito mundial passa por tempos históricos que sugerem a difusão de diferentes concepções. No plano educacional brasileiro, a discussão sobre a gestão escolar tem seu ponto de partida nos anos de 1970, marcados pela carência de vagas na escola pública, assim como por elevados percentuais de reprovação, seguidos da evasão escolar e das condições precárias nas instalações da escola.

Tal realidade, que conseqüentemente, fragiliza a qualidade do exercício da profissional do professor e impulsiona a classe trabalhadora a provocar uma reflexão sobre o direito de ter seus filhos matriculados na escola pública. Assim, no contexto dos anos 1980, o movimento social docente principiam com a organização sindical, visando a conquista de planos de cargos e carreira que contemplem a valorização da formação no magistério.

Assim, este texto tem como objetivos discutir os aspectos que fundamentam a gestão democrática e a qualidade do ensino e seus desafios, na perspectiva da dimensão humanitária e igualitária delineada na Constituição Federal de 1988 em seu Art. 205 que expressa a educação como direito de todos. Direito este, que deve estimular o desenvolvimento da pessoa, visando sua preparação para o aprendizado da cidadania e a qualificação para o trabalho, com foco nos princípios de igualdade de condições, liberdade de ensino e aprendizagem, pluralidade de idéias e concepções no exercício da prática pedagógica, gratuidade do ensino público, valorização dos profissionais da educação, gestão de ensino democrática e por fim a garantia de um padrão de qualidade (BRASIL, 2004, p. 126)

Portanto, contextualizar uma reflexão sistemática acerca da gestão democrática e suas implicações na qualidade do ensino na escola, sobretudo investigar sobre a natureza teórico prática do papel dos diretores, pedagogos e professores em concretizar uma prática de ensino com qualidade, requer que a equipe gestora atinja um patamar administrativo que signifique a qualidade na escola. Logo, torna-se necessário o domínio dos aspectos que compreendem a função de um líder, das políticas educacionais e estratégias que envolvem a participação de todos os interlocutores no espaço intra e extra-escolar, sem perder de vista os pais.

Diante do exposto, o presente estudo visa desvelar os problemas relacionados aos maiores desafios encontrados no desenvolvimento da gestão democrática na escola, tendo em vista a qualidade do gerenciamento escolar. Essa problemática, partiu do interesse em se fazer um estudo te-

órico consistente sobre a gestão escolar. Tal interesse, que se aguça dando significados ao exercício profissional das autoras, conseqüentemente, a relevância dessa pesquisa poderá trazer influências positivas na gestão das instituições públicas de ensino.

A presente pesquisa foi feita a partir de um levantamento bibliográfico das teorias que discutem a questão problematizada na visão de diferentes autores: Luck (2008) relata sobre a importância de oportunizar às pessoas a condição de expressarem suas opiniões, debaterem e discutirem suas ideias. Libâneo (2004), que em conformidade com Luck, explica que, para atingir a aprendizagem de todos, é importante a realização de acompanhamento. Pellegrini (1986), complementa as ideias dos autores já citados ao defender que a grande riqueza da participação de todos está definida no que o indivíduo contribui para a realidade que o cerca.

Na trajetória histórica da educação brasileira flui estudos que discutem sobre as influências das correntes teóricas da administração na gestão escolar. No entanto, compreende-se que a administração empresarial e educacional distingue-se do ponto de vista de suas intenções, uma vez que a concepção de gestão extrapola a de administração. Isto porque a gestão ajusta-se “na mobilização do elemento humano, coletivamente organizado, como condição básica e fundamental da qualidade do ensino e da transformação da própria identidade das escolas”. (LUCK, 2006, p. 276)

Os estudos no âmbito da administração escolar foram, permanentemente, marcados por uma visão burocrática e funcionalista que estabelece uma proximidade do espaço escolar com as peculiaridades da organização empresarial. No entanto, é preciso não confundir a escola com a empresa, tendo em vista que a instituição escolar possui características próprias, instrumentos e estratégias pedagógicas, tais como: projetos educativos, festas, reuniões, aulas passeios, gincanas, entre outros que podem promover a participação efetiva dos seus agentes.

Sendo assim, com a mobilização as comunidades escolar e local podem compreender com mais profundidade o funcionamento da escola, a fim de conhecer melhor as funções e papéis que cabe a cada um no processo educativo de forma efetiva. Em virtude da relação entre esses elementos a organização escolar não pode deixar de contextualizar e rever o currículo, o planejamento e a avaliação. Há necessidade de a escola flexibilizar seu modelo de gestão cedendo espaço para a participação efetiva do seu coletivo, focando-se nos princípios da gestão democrática. Nesse sentido, para o intenso conhecimento das especificidades que originam a identidade da escola, evidencia-se a necessidade de entender que

O pressuposto que sustenta a organização escolar consiste na compreensão de que a participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola possibilitando o desenvolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões no funcionamento da organização escolar. (LIBÂNEO, 2004, p.125).

Libâneo chama atenção para a importância de que todo corpo de profissionais da escola deve fazer parte integralmente desde o processo de organização administrativa e pedagógica até as tomadas de decisões, para assim consolidar através do processo de participação a gestão escolar democrática. Nessa vertente, a participação incorpora uma dimensão política de construção democrática nas relações de poder estabelecidas pelo caráter de pertencimento, que os sujeitos envolvidos no processo escolar assumem, em busca da construção de um espaço educativo de qualidade.

Isto torna dinâmica a interatividade e cria meios de superação das dificuldades e limitações enfrentadas no cotidiano escolar. Motta (1994, p. 200) esclarece que a participação significa [...] “todas as formas e meios pelos quais os membros de uma organização, como indivíduo ou coletividade,

podem influenciar os destinos dessa organização”. Para esta autora a participação da comunidade torna-se imprescindível quando se busca a construção de uma educação de qualidade. Daí justifica-se a cumplicidade, no sentido interativo, da comunidade escolar (professores, alunos, diretores, coordenadores pedagógicos, pais, funcionários) e comunidade local, reúnem-se formando o coletivo escolar. E estes sintonizados em objetivos comuns trabalham em favor de uma escola mais fortalecida e de qualidade.

Desse modo, para que a escola desenvolva a concepção democrático- participativa é preciso que haja uma valorização dos elementos internos do processo organizacional como: o planejamento, a organização, a direção, a avaliação, a articulação e o diálogo entre os pares. Assim, é preciso que o projeto de trabalho da escola assuma o papel de desenvolver-se na prática concreta para um ensino e aprendizagem de melhor qualidade. Assim sendo, verifica-se que:

*A organização já é vista como um sistema de papéis, na medida em que as pessoas não importam – o que importa é a sincronia desses papéis, [...] A concentração de poder na cúpula, a centralização de decisões, a ordem, a disciplina, a hierarquia e a unidade de comando são fundamentais. (MOTTA, 2001, p. 75)*

A partir dos aspectos da organização escolar referendada por Motta constata-se o entendimento de gestão escolar como um processo que se constrói cotidianamente e, portanto precisa ser vivenciada de forma participativa. Porém, essa concepção só vingará se houver a ampliação da visão de todos os sujeitos da escola sobre um novo paradigma de administração que focalize o eixo de uma visão de gestão democrática, a qual é aqui compreendida

*[...] como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola. (SOUZA 2009, p.125)*

.Com todas essas reflexões, entende-se que esse estudo tem como importância favorecer a política de gestão democrático-participativa na escola, onde todos passam a assumir a corresponsabilidade das ações que norteiam a prática pedagógica e administrativa, com a capacidade de

*[...] combinar a ênfase nas relações humanas e na participação nas decisões com ações efetivas para se atingir com êxito aos objetivos específicos da escola, valorizando-se assim os elementos internos do processo organizacional da instituição educativa. (LIBÂNEO, 2004, p.125)*

Essa capacidade consubstancia a necessidade de compreensão do conceito de gestão escolar, o qual é relativamente recente, por isso é de extrema importância compreendê-lo e vivenciá-lo, na medida em que se deseja uma escola que atenda as atuais exigências da vida social, ou seja, formar cidadãos para a apreensão de competências e habilidades necessárias e facilitadoras da inserção social, visando à superação da “[...] organização escolar estruturada pela sociedade capitalista, [que] procura em última instância a manutenção das relações sociais de produção” (DINAIR, 1994, p.33).

A organização e os processos de gestão numa concepção técnica – científica da escola, estão centralizados numa pessoa, e as decisões vêm de cima para baixo. Decisões que apenas fazem cum-

prir um plano previamente elaborado, sem a participação dos professores especialistas e usuários da escola. Por outro lado, na concepção democrático-participativa, o processo de tomada de decisão efetiva-se de forma coletiva e participativa. Como reafirma Libâneo (2001, p. 78 – 79) “[...] a direção pode assim estar centrada no indivíduo ou no coletivo, sendo possível uma direção individualizada numa direção coletiva ou participativa”. Por conseguinte, para a concretização efetiva de uma administração focada em princípios democráticos a equipe administrativa deve buscar a compreensão contínua do real significado do que venha a ser a qualidade do ensino e a superação dos desafios que a impede.

## QUALIDADE DO ENSINO E SEUS DESAFIOS

Os sistemas de ensino buscam o desenvolvimento da democratização da escola, sem pensar na construção da autonomia, na sua gestão e sem descentralizar poder de decisão para ela. Pensar em construir a autonomia da escola, sem agir no sentido de criar mecanismos sólidos para sua democratização e desenvolvimento da consciência de responsabilidade social e competência para exercê-la é seguir na contra mão da qualidade do ensino e na superação dos seus desafios.

Portanto, considerando que a escola é uma organização social e o processo educacional que ela promove é altamente dinâmico, não se pode pensá-la em âmbito externo e central. Os ideais democráticos que devem orientar a educação, a fim de que contribua para a correspondente formação de seus alunos, necessitam de ambiente democrático e participativo.

Para alcançar a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem é inevitável buscar a superação dos desafios da gestão escolar. Tendo em vista que um dos seus principais desafios recai no entendimento acerca das concepções de administração escolar. A compreensão desse entendimento das diferentes finalidades sócio, políticas e econômicas das concepções de educação em relação as práticas pedagógicas da escola . Para tanto, tornar-se imprescindível à gestão democrática, o financiamento suficiente dos recursos, para assegurar uma gestão de sala de aula de qualidade, voltada para o crescimento da capacidade cognitiva dos estudantes, o seu pleno desenvolvimento, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Desta forma, será possível perceber que

*A gestão democrática conte em si a critica a gestão autoritária, a gestão tecnocrática e o apelo a um padrão administrativo em direitos efetivados. Deveres realizados garantem o compromisso social e a participação política por meio de uma escola democrática de qualidade. (CURY, 2009, p.10)*

É considerado que na concepção interpretativa elementos prioritários na análise dos processos de organização e gestão são os significados subjetivos, as intenções e a interação das pessoas. Portanto, há uma exigência da participação dos pais na organização da gestão da escola que corresponde a novas formas de relações entre escola, sociedade e trabalho, que repercutem na escola, nas práticas de descentralização, autonômica.

A participação significa, portanto, a intervenção dos profissionais da educação e dos usuários na gestão escolar. Assim, democratização da escola, construção da autonomia e participação são facetas múltiplas da gestão democrática, diretamente associadas entre si e que tem a ver com as estruturas e expressões de poder na escola. Conseqüentemente, são fatores preponderantes para a construção da qualidade do ensino e conseqüentemente superação para seus desafios, tal como indicado por Martins (2002).

No entanto, para que a qualidade do ensino se efetive é importante que a participação seja entendida como um processo dinâmico e interativo que vai muito além da tomada de decisão, uma vez que caracterizado pelo apoio na convivência do cotidiano da gestão educacional, na busca por seus agentes da superação de suas dificuldades e limitações, do enfrentamento de seus desafios, do bom comprimento de sua finalidade social e do desenvolvimento de sua identidade social.

É possível observar que as relações de trabalho no âmbito da instituição escolar se manifestam em situações de tensão e confronto sem que, se dê atenção a elas. O que seria necessário para compreender e resolvê-las, de modo que as relações de poder se ramifiquem de forma coletiva, interativa e democrática para que se dê continuidade as ações superando os desafios que podem viabilizar a construção da qualidade e não instituí-la.

Desse modo, para que se alcance a qualidade do ensino e se supere os obstáculos, é preciso entender as formas de participação presencial, de expressão verbal e de discussão, como sendo formas de representação política que interferem na tomada de decisão e no engajamento para a participação concreta no contexto escolar.

Assim, sobre os espaços da escola que oportunizam a participação de todos é válido destacar os conselhos de classe, o conselho escolar, as festividades inseridas no calendário da escola, assim como todos os momentos de reuniões, pois todos esses acontecimentos possibilitam a participação e a interação de escola e comunidade. Neste sentido, compreende-se que

*Uma das circunstâncias escolares mais comum sobre as quais se demanda a participação de todos diz respeito a realização de atividades extracurriculares, como por exemplo, festa junina, promoções de campanhas, atividades de campo ou transversalidade do currículo, ou outras atividades desse gênero. (LUCK, 2008, p. 31-32)*

No que diz respeito acerca dos obstáculos que são enfrentados na gestão escolar é interessante dizer que a ação é condição fundamental da realidade e do respectivo conhecimento, e que a educação democrática é aquela que oferece a todos que fazem parte da organização escolar. Conforme apontado por Amorim (1985, p. 26)

*“o nosso conhecimento esta relacionado a nossa relação com o mundo exterior, construindo-se a ação no primeiro vínculo da ação cerebral”. Desse modo, para que o espaço escolar aprimore suas práticas é válido lembrar que é necessário a participação de todo segmento escolar, assim como a comunidade para que seja realizada a democracia. Esta que se entende como sendo a oportunidade que é dada às pessoas de expressarem suas opiniões, de falarem de debaterem, de discutirem sobre idéias e pontos de vista, o uso da liberdade de expressão é considerado como espaço democrático de participação e, portanto, a grande evidencia de participação. (LUCK, 2008, p. 39)*

Portanto, observa-se que é de fundamental importância dentro do desenvolvimento da gestão escolar, a presença constante dos professores e coordenadores, pois juntos contribuiram para que a qualidade de ensino se torne cada vez mais significativa, tendo em vista que

*O profissional da educação só ganha significado e valor na medida em que esteja integrado com o demais profissionais da escola em torno da realização dos objetivos educacionais, cabendo aos gestores escolares, em seu trabalho de gestão sobre o processo pedagógico, dá unidade aos esforços pela interação de segmentos e construção de uma ética comum, a partir de valores e princípios educacionais sólidos e objetivos entendidos. (LUCK, 2008, p. 91).*

Observa-se pelo pensamento de Luck (2008) que o trabalho educacional é permeado pelo conjunto de profissionais da educação para atingir objetivos necessários ao bom desempenho da gestão democrática que influencia diretamente o trabalho pedagógico dos professores, unindo-os numa mesma luta em que a interação grupal é muito importante para o fortalecimento da ética humana e dos valores adquiridos no decorrer da trajetória educacional para fazê-la mais sólida e transparente possível.

O gestor escolar precisa estar bem preocupado profissionalmente, consciente de que o exercício de sua profissão esteja pautado no plano político pedagógico da escola ao qual esteja à frente. Essa é a essência comum da função administrativa, mas apenas acrescenta a necessidade de se definirem os fatores variáveis em cada caso, para que seja possível o ajustamento da teoria geral aos diferentes tipos de organização existentes.

Tem-se como uma das primeiras funções administrativas da escola o estudo da aprendizagem, do ensino, do aconselhamento, da supervisão e, da pesquisa. Portanto, se aplicam os princípios da organização, direção e controle da escola.

*Nessa relação, entretanto, é necessário uma visão crítica do processo da administração escolar, a qual exige um conhecimento mais ou menos preciso da estrutura socioeconômica da sociedade capitalista em que vivemos. A gestão escolar precisa ser atendida no âmbito da sociedade política, comprometida com a própria transformação social. (PARO, 2000, p.149)*

A ideia do projeto de uma sociedade e educação de qualidade tem na sua base pressupostos éticos, políticos, epistemológicos e político-pedagógicos, que norteiam todas as atividades da organização requerem que o gestor escolar busque a compreensão da cultura escolar. Assim sendo,

*A leitura quanto ao processo administrativo direcionado à formação da cidadania, constitui um ato político como possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, impossibilita o ser de transportar seus limites que lhe são impostos pelo próprio mundo. (FREIRE, 1983, p.16)*

Com isso, o gerenciador da escola faz com que haja mudança na formação da cidadania, não precisa ordenar e nem dominar, ele faz com que haja um envolvimento do indivíduo mais intenso com o mundo, havendo sempre uma reflexão sobre suas ações nos fatores que interferem para a melhoria da escola.

## FATORES QUE INTERFEREM PARA A MELHORIA DA ESCOLA

Defende-se que a importância da atuação do gestor escolar nas relações e situações que circundam a escola, bem como da urgência da mudança na estrutura da gestão escolar, tendo em vista a realização de ações necessárias ao gestor que coordena o processo que antecede a participação coletiva, inclusive o planejamento escolar. Com efeito, o gestor educacional que opta pela mudança não teme a liberdade, não prescreve, não manipula, não foge da comunicação, pelo contrário, procura e vive-a, no propósito de desmistificar o mundo, a realidade, através do exercício da reflexão dos indivíduos acerca da sua ação e sobre a própria percepção da realidade. Só assim será possível o desenvolvimento na qualidade do ensino sinalizando a superação para seus desafios.

Na trajetória do contexto educacional cabe ao gestor escolar pensar o processo e as ações da escola, com a definição de um projeto de cidadania, atribuindo-lhe finalidades e pressupostos

sociais e educacionais consubstanciados com a proposta político-pedagógica do processo de ensino.

Pensar em uma administração correlacionada ao desejo de transformação, de promover cidadania, de poder demonstrar que é possível mudar, é o que reforça a importância de sua tarefa político-pedagógica, contrapondo-se ao autoritarismo, a centralização e ao resgate escolar.

Todos os segmentos da escola precisam compreender o seu funcionamento, conhecê-lo com mais profundidade, intensificando o envolvimento entre aqueles que a compõem. Portanto, toda a escola pode ser cidadã enquanto realizar tarefas numa concepção de educação democrática, visando a execução de um planejamento participativo.

Com o planejamento participativo, os diversos segmentos da comunidade escolar são chamados a planejar, avaliar, programar a proposta de educação a ser efetivada na escola. A responsabilidade desta forma é compartilhada com o coletivo, tornando real a possibilidade de construir a qualidade do ensino.

Para a efetivação da qualidade do ensino é de fundamental importância a realização do planejamento escolar. Em que a ação do gestor escolar, é levar os esclarecimentos teóricos necessários para que de fato a comunidade planeje coletivamente, através de encontro de pessoas, e do diálogo advindo do próprio debate, para que se discuta e decida, provocando o crescimento pessoal, profissional e comunitário para que seja possível uma educação humana, democrática e com maior qualidade.

Para tanto, o gestor escolar deve incentivar as potencialidades possíveis e inovadoras dentro de uma instituição para melhor ser desenvolvido e qualificado o seu trabalho, tendo em vista que, “no processo participativo, todos têm sua palavra a dizer” (GANDIN, 1994, p.24).

Nesse processo, entende-se que a função do gestor escolar na construção da qualidade é a de direcionar a elaboração do planejamento participativo, agir no sentido de sensibilizar a comunidade sobre a realidade e suas contradições desenvolvendo a cultura do desenvolvimento crítico que a projete para além das aparências.

A superação dos desafios para a construção de um ensino de qualidade dependerá da disposição da comunidade escolar na medida em que, adquira capacidade para um envolvimento participativo e favorável as mudanças. Em relação ao clima que deve existir na escola Favero (1988, p. 94) comenta que “é necessário uma disposição interior para assumir este planejamento”.

Sendo assim, acredita-se que cabe ao administrador envolver-se a fim de contagiar a todos com a sua disposição e entusiasmo, para que participem de livre e espontânea vontade no que se refere ao clima escolar. Para Dalma (1994, p. 94), “não pode haver na escola um clima hostil, de individualismo e irresponsabilidade”. É de fundamental importância que na escola exista um ambiente de acolhida, aceitação mútua e interesse uns pelos outros. Com isso, acredita-se que a liberdade respeita o companheirismo e a fraternidade e são fatores marcantes e de grande valia para o bom andamento do planejamento participativo e da conseqüente construção da qualidade do ensino e do enfrentamento das dificuldades manifestadas nessa realidade.

Em síntese, compreende-se que gestão democrática da escola então passa a assumir um caráter diferente, mais humano, voltado para o aluno e para o bem-estar, passa a “ser o resultado do exercício de todos os componentes da comunidade escolar, sempre em busca do alcance das metas estabelecidas pelo projeto pedagógico construído coletivamente” (HORA 1994, p. 52).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação de qualidade é um desafio do século XXI, que precisa superar os discursos que a instituem. Isto porque a abordagem sobre qualidade da educação necessita ser problematizada no coletivo, de modo que sejam apontados caminhos para a sua concretização. No âmbito da escola a rotatividade dos gestores escolares e dos professores dificulta, também, a qualidade dos processos do ensino e da aprendizagem, tendo em vista que com as mudanças necessário se faz que a instituição escolar se aproprie desses novos horizontes, que precisam estar delineados no seu projeto político pedagógico.

Portanto, os desafios enfrentados no cotidiano escolar implicam que no desenvolvimento da gestão é necessário a integração dos gestores escolares para tornar efetivo e através de seu trabalho possam construir uma escola embasada em valores e princípios éticos e democráticos da educação.

Por isso, é preciso compreender que a gestão é dinâmica e contribui na construção valores que com o poder de decisão podem estabelecer uma política objetiva e coerente com as contradições da realidade social que deve estar em permanente debate e transformação.

Enfim, conclui-se que os desafios da gestão democrática para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem têm estreita relação com a gestão participativa que deve tornar-se uma realidade no âmbito escolar, uma vez que é necessário, que seja provocada, procurada e apreendida por todos.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL.** Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. **Acesso em: 09 ago. 2013.**
- CURY, C.R.J. (2002). **Gestão Democrática da educação:** Exigências e desafios. Revista Brasileira de Política Administração da Educação. São Bernardo do Campo, vol. 18, nº 2, jul/dez, 2002.
- DALMAS, Ângelo. **Planejamento Participativo na Escola:** elaboração e avaliação. Petrópolis, Rio de Janeiro, 1994.
- FAVERO, Irmã Maria Leônida. **A educação libertadora no cotidiano da escola.** 1988.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martins. 12. Ed. RJ: Paz e Terra, 1983.
- HORA, Dinair Leal. **Gestão democrática na escola.** São Paulo: Papyrus, 1994.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.
- LUCK, Heloisa. **A gestão participativa na escola.** 3. Ed. São Paulo: vozes, 2008.
- MOTTA, Fernando C.P. **Teoria das organizações:** evolução e crítica. 2. Ed. São Paulo: Pioneira/Thompson Learning, 2011.
- PARO Vitor Henrique. **Administração escolar:** introdução crítica. 9 Ed. Sp Cortez, 1996.
- PELLEGRINI, M.Z. **Administração participativa:** teoria e práxis. In: revista brasileira de administração de educação, 4 (2), Porto Alegre, jul/dez, 1986.

# OS CONSELHOS ESCOLARES NO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DA PERCEPÇÃO SOBRE A PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR

**LYDIA MARIA PINTO BRITO**

Universidade Potiguar – [lydiabrito@unp.br](mailto:lydiabrito@unp.br) (Orientadora)

**REGINA LÚCIA MACIEL DE SOUSA**

Universidade Potiguar – [regina.maciell@unp.br](mailto:regina.maciell@unp.br) (Autora)

**PATRÍCIA DE ALBUQUERQUE MAIA**

Universidade Potiguar – [patricia.maia@unp.br](mailto:patricia.maia@unp.br) (Coautora)

## RESUMO

O estudo objetivou analisar a percepção da participação dos Conselhos Escolares na gestão de escolas do Ensino Fundamental Municipal de Natal. Tratou-se de um estudo de caso, com abordagem quantitativa, utilizou-se um questionário adaptado de Holanda e Brito (2009), com questões fechadas. A amostra foi definida pelo critério de tipicidade, ou intencional. Foram coletadas 1.170 informações de 90 membros dos Conselhos Escolares representantes dos segmentos Diretores, Professores, Técnicos, Pais e Mães. A teoria de suporte do estudo é a Teoria da Participação. Os autores que sustentam a base teórica são, principalmente, Ammann (1977) e Bordenave (2008). O cotejamento da participação permitiu as seguintes considerações: a percepção de participação na gestão, nos graus mais elevados, acontece, principalmente, na avaliação dos Gestores, Professores e Técnicos. Pais/Mães e Alunos se percebem nos graus menos elevados, evidenciando uma diferença relevante ao se comparar a percepção de participação entre os segmentos administrativos e comunidade, o que sugere a necessidade de estratégias que possibilitem a participação de todos, no que se refere ao planejamento, execução e usufruto dos bens produzidos pela escola, rumo à consolidação de uma gestão efetivamente participativa, em que os Conselhos Escolares representam parte desse processo.

**Palavras-chave:** Gestão Participativa. Participação. Conselho Escolar.

## RÉSUMÉ

L'étude cherche à analyser la perception de la participation des Commissions Scolaires dans la gestion d'écoles des lycées municipaux à Natal. Il s'agit d'une étude pratique, quantitative, à partir d'un questionnaire adapté d'Holanda et Brito (2009). Le corpus a été sélectionné selon le critère de la typicité et de l'intention. Nous avons collecté 1.170 informations de 90 membres des Commissions Scolaires représentants des segments Directeurs, Professeurs, Techniciens et Parents. La théorie de base est la Théorie de la Participation ; principalement, celle d'Ammann (1977) et Bordenave (2008). L'analyse de la participation nous a mené à les considérations suivantes : la perception de la participation de la gestion, dans les niveaux les plus élevés, a lieu principalement dans l'évaluation des Gérants, Professeurs et Techniciens. Les parents et les élèves sont moins présents ; cela dit, il y a une différence importante de la perception de la participation entre les secteurs administratifs et la communauté, d'où vient la nécessité de créer des stratégies pour rendre possible la participation de tous, en ce qui concerne la planification, l'exécution et l'utilisation des biens produits par l'école. L'objectif, c'est de consolider une gestion plus participative, dont les Commissions Scolaires font partie de manière importante.

**Mots-clés:** Gestion Participative. Participation. Commissions Scolaires.

# GRÊMIO ESTUDANTIL EM ESCOLAS PÚBLICAS: LEVANTAMENTO DA PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL EM MOSSORÓ-RN

**ÍTALLA TACIANY FREITAS DE LIMA COSTA**

Professora da Educação Básica dos Sistemas Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Norte e Municipal de Educação de Assú-RN. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – itallalima@yahoo.com.br

## RESUMO

O objetivo deste trabalho foi realizar um levantamento para identificar a existência de grêmios estudantis em escolas estaduais da cidade de Mossoró-RN e investigar, se por meio da atuação nessas entidades, há um trabalho de participação via aluno na consolidação e no fortalecimento da gestão democrática na escola. Nesta perspectiva, foi realizada uma pesquisa empírica em sete escolas estaduais de Mossoró-RN, com entrevista à diretores, vice-diretores e funcionários. A análise dos dados fundamentou-se nos conceitos de participação e democracia, com base em autores como Bobbio (2000), Luck (2008), Paro (1997), Avritzer e Santos (2000). Os resultados apontam para a desativação dos grêmios estudantis, inclusive em escolas que possuíam histórico de grêmios estudantis atuantes e participativos. As respostas dos entrevistados indicam uma vaga perspectiva de ativação, uma vez que não existe nenhum procedimento ou trabalho com vistas ao retorno desses órgãos como instrumento de participação e democratização da gestão escolar. Para os entrevistados, os discentes não demonstram interesse em fazer parte de grêmios estudantis e enfatizam que a participação dos discentes tem se dado mais por meio da atuação dos líderes de classe e representação do segmento discente nos conselhos escolares. De nossa parte, defendemos que a desativação do grêmios estudantis dificulta a participação dos estudantes nas decisões da escola, compromete a consolidação e fortalecimento da gestão democrática na escola.

**Palavras-chave:** Grêmios Estudantis. Participação. Gestão democrática.

## RÉSUMÉ

Le but de cette étude était de mener une enquête afin d'identifier l'existence des syndicats étudiants dans les écoles publiques de la ville de Mossoró-RN-Brésil et d'examiner la présence d'un travail de participation des étudiants dans la consolidation et le renforcement de la gestion démocratique à l'école par l'action de ces entités. Dans cette perspective, nous avons mené une recherche empirique dans sept écoles publiques à Mossoro-RN-Brésil avec des entrevues aux directeurs, aux directeurs adjoints et aux employés. L'analyse des données est basée sur les concepts de participation et de démocratie, fondée sur des auteurs comme Bobbio (2000), Luck (2008), Paro (1997), Avritzer et Santos (2000). Les résultats montrent la désactivation des anciens syndicats étudiants, même dans les écoles qui avaient des antécédents des syndicats actives et participatives. Le discours des répondants indiquent une perspective vague d'activation, car il n'existe aucune procédure ou travail

en vue du retour de ces syndicats comme un instrument de participation et de démocratisation de la gestion de l'école. Pour les répondants, les étudiants n'ont pas montré un intérêt à se joindre au syndicat étudiant et soulignent que la participation des étudiants a été réalisée plus par des actions des leaders étudiants de classe et par les représentants des étudiantes dans les conseils d'école. Pour notre part, nous soutenons que la désactivation des syndicats étudiants entrave la participation des élèves aux décisions scolaires, compromet la consolidation et le renforcement de la gestion démocratique à l'école.

**Mots-clés:** Syndicat étudiant. Participation. Gestion démocratique.

## A GESTÃO ESCOLAR EM PARCERIA COM A FAMÍLIA: TODOS EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

**KARLA KALIANE DA SILVA UERN**

Aluna do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Bolsista/FAPERN – karlinha\_14hta@hotmail.com

**FRANCISCA DE FÁTIMA ARAÚJO OLIVEIRA**

Professora Orientadora doutora em Educação e professora do departamento de Educação na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN – brenovinicius@uol.com.br

### INTRODUÇÃO

Nos anos atuais o que temos visto é que a família esta cada vez mais presente nas escolas participando ativamente da educação das crianças. O que se percebe é que com o passar dos anos a gestão escolar tem se aproximado também cada vez mais da família trazendo e fazendo com que ela esteja presente em suas atividades, sendo estas atividades já propostas no Projeto Político Pedagógico- PPP. O que acontece é que essa parceria contribuí de forma excepcional para que a escola venha a proporcionar para nossos alunos uma educação de qualidade e para isso é necessário que a família esteja presente na escola, pois sabemos que a escola só não educa uma criança, a família, ou seja, os pais necessitam está presente e colaborando com a escola, fazendo sua parte.

*É indispensável que família e escola sejam parceiras, com os papéis bem definidos, onde não se pratica a exigência e sim a proposta, o acordo. A família pode sugerir encontros para a escola, não ficando presos somente às reuniões formais, pois além de ser um bom momento para consolidar a confiança, podem discutir juntos acerca dos seus papéis. A escola pode estimular a participação dos pais, procurando conhecer o que pensam e fazem e obtendo informações sobre a criança. ( LOPES, 2009 P. 01).*

Sendo assim é importante que a família esteja sempre em parceria como a escola estabelecendo relações e participando ativamente do processo de desenvolvimento da aprendizagem da criança. Como também é importante que a mesma seja responsável em garantir a presença do aluno na escola, quanto sua presença nas reuniões e para a realização de eventos que a escola proporciona e também nas atividades aberta a comunidade e principalmente nas chamadas para reuniões de tomada de decisões. Ou seja, é necessário que a família esteja sempre trabalhando ao lado da escola e vice versa, para que a ambas as partes estejam sempre a par de todas as decisões da escola. O que se observa que a família e a escola têm objetivos em comum, mas é importante que cada um faça sua parte e só assim conseguiram atingir o sucesso.

Desta feita o que se traça como objetivo deste trabalho c sendo este um recorte da pesquisa que vem sendo desenvolvida no âmbito Grupo de Estudos e Pesquisa em Estado, Educação e Sociedade da FE/UERN com apoio da FAPERN, com o título A Implantação do Projeto Político Pedagógico nas escolas do Sistema Municipal de Educação de Mossoró-RN: o que mudou?

Buscando atingir esses objetivos propostos realizamos entrevistas semiestruturadas que foram realizadas a gestores de quatro escolas do sistema municipal de educação de Mossoró/RN, sendo estas duas da zona rural e duas da zona urbana. Onde foi elaborado um questionário com 15

questões e aplicada a cada um dos gestores, mas nosso foco nesse trabalho baseia-se na resposta de duas das perguntas.

O foco dessa discussão se originou por meio da percepção de que a avaliação dos gestores no que diz respeito à participação da família na escola é imprescindível para garantir e proporcionar uma educação de qualidade para os nossos alunos. Pensando nisso percebo o quanto essa ligação família e escola que hoje está com bastante força estão contribuindo para o desenvolvimento do ensino aprendizagem dos nossos alunos. Assim como diz PIAGET:

*Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois a muita coisa que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades [...] (2007, p.50)*

O que se percebe é que essa questão parte muita vezes primeiramente da escola no que diz respeito à aproximação dos pais, em buscar informações e também informar, pois tanto a escola como a família, ou seja, os pais têm suas responsabilidades individuais e conjuntas.

## **PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA, RELATOS DA GESTÃO**

Os estudos em conjunto com as entrevistas realizadas apontam que a gestão escolar só não é capaz de promover uma educação de qualidade, para promover essa educação é necessário o trabalho em grupo, não somente como os pais, não somente com professores e funcionários, mas sim em grupo, onde todos trabalhem e busquem uma educação melhor. E esse trabalho começa primeiramente em casa, pois o que sabemos é que, é de grande relevância que a educação das crianças já venha desde os primeiros dias de vida da criança, pois a família contribui bastante para a construção do pensamento da criança. Segundo Barros (2013): “A convivência familiar é a maior oportunidade para a criança apreender uma formação baseada nos princípios morais e nas virtudes.” Pois bem assim podemos perceber de onde deve vim à base da educação das nossas crianças. Mas também se percebe a contribuição desta para auxiliar a escola no processo de ensino aprendizagem das crianças e principalmente de saber o quanto a participação da família é fundamental, pois bem vejamos o que diz uma das entrevistadas quando questionado sobre: “Como se dá a participação da família na escola?” a gestora (G) diretora de uma escola da zona urbana, destaca :

*Se eu disser que é 100% eu to mentindo, acho que não tem nem uma escola ainda que consiga, mas a nossa participação, esse sucesso da escola a gente também deve a família, se eu disser que mais de 70% não participa eu estou mentindo, 80% dos pais eu diria que é presente na escola, vem acompanha quando a gente chama eles comparecem (...) a participação dos pais é muito significativa na escola, sem eles nós não teríamos ganho o prêmio gestão de qualidade, não se tem de gestão de qualidade se os pais não estiverem, pai, professor, funcionário é uma grande equipe, não é só a direção só ela não aguenta não dá.*

O que se compreende da fala da gestora é que a educação de qualidade não depende só da gestão escolar, só do professor, só dos demais funcionários o sucesso para uma educação de qualidade é o trabalho em equipe de todos, do gestor, do supervisor, da merendeira, da faxineira, do porteiro, do professor, de toda a equipe, mas de fundamental importância dos pais, da participação

dos pais na escola, principalmente da participação afetiva como destaca Bordenve (1983 p.16): A participação tem duas bases complementares: uma base *afetiva* – participamos porque sentimos prazer em fazer coisas com outros. E base *instrumental* – participamos por que fazer coisas com os outros é mais eficaz e eficiente que fazê-las sozinhos. Dessa feita entende-se que para uma qualidade na educação precisa-se que essa duas bases citadas pelo autor estejam contrabalançadas.

Já a gestora (O) também da zona urbana nos mostra mais uma vez a importância da colaboração da família para o sucesso da qualidade da educação. Sobre o mesmo questionamento a gestora responde: *“Por meio da escola aberta como já foi dito, escola de pais, nós fazemos palestras, trazendo pessoas e abrimos para a comunidade”*. Bem a gestora nos apresenta uma forma que está começando a ganhar destaque nas escolas do sistema municipal de Mossoró-RN que é a *Escola de Pais*, vejamos segundo Bencini (Revista Nova Escola):

Todo educador sabe que o apoio da família é crucial no desempenho escolar. Pai que acompanha a lição de casa. Mãe que não falta a nenhuma reunião. Pais cooperativos e atentos no desempenho escolar dos filhos na medida certa. Esse é o desejo de qualquer professor. ( Bencini, Revista online Nova Escola)

O que temos aqui não é o conceito de escola de pais, mas sim as contribuições da pesquisadora na área da gestão escolar. O que se compreende é que o desempenho escolar dos alunos é bem maior quando a família lhe demonstra apoio e se faz presente em convívio com a escola de forma participativa, não apenas nas reuniões, mas presente em todas as áreas possíveis, fazendo parte e contribuindo nas atividades e tomadas de decisões exultadas pela unidade escolar, também é importante a participação no conselho escolar, de forma que o representante dos pais seja alguém que esteja presente e disposto a buscar junto com a escola e os demais pais uma educação de qualidade.

Com relação a Escola de Pais mas uma vez ela se destaca na fala da gestora (F) que gestora de uma escola da zona rural, vem nos destacar mais uma vez a escola de pais. Vejamos em sua fala *“Por meio da escola de pais, da participação dos pais nas reuniões nas palestras”*. A percepção é que a escola de pais é projeto que vem contribuindo bastante para unir escola e família. Um projeto que deveria ser aplicado em todas as escolas, mesmo que sabendo que nem todos os pais vão participar, mas a iniciativa é um passo importante para construir essa parceria.

## O PPP COMO INDICADOR DA QUALIDADE DO ENSINO NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ

É comum ouvirmos o discurso sobre a qualidade de ensino público, de forma crítica referindo-se a má qualidade da educação, porém no município de Mossoró- RN percebe-se que a qualidade do ensino tem tido grandes avanços, principalmente pós a contemplação na Lei 9394/96, onde o Art.12 incumbe às escolas de elaborar e executar a sua proposta pedagógica. Bem mas de tanto falar em qualidade de educação é perceptivo a necessidade de compreender, o que poder-se dizer sobre qualidade? Para buscarmos responde esse questionamento optamos por Russo (2007), que diz que:

A definição de qualidade de ensino dependerá, sempre, dos referenciais adotados para sua construção e avaliação. Assim, qualidade de ensino não é algo absoluto que pode ser quantificado ou classificado como alguns atributos físicos da matéria. Qualidade é um constructo, isto é, uma categoria socialmente construída e que depende, assim, das opções axiológicas dos sujeitos com ela envolvidos. Além disso, ela se reporta tanto ao processo educacional quanto aos produtos desse processo (p. 75).

Mas referente o termo qualidade de ensino encontra-se Demo (1996 p.35), qualidade não é uma conquista humana, por que é dada, tem que ser construída: “de certa maneira, quantidade existe; qualidade precisa ser feita”.

O que se sabe é que qualidade é um termo polissêmico, ou seja, esse possui diversos significados, quando referente à escola, pode-se dizer que qualidade é quando uma escola é boa, isso pelo fato desta ter uma boa estrutura física, professores bons, um grande número de alunos aprovados no final do ano letivo, uma participação em geral da família e da comunidade local onde a escola está inserida. Essa sim pode ser considerada uma escola que garante uma boa qualidade de ensino, mas como essa escola proporciona essa qualidade? Pode-se dizer que para uma escola chegar a esse nível ela deve manter um trabalho coletivo, onde todos do corpo escolar participam das ações exercidas na escola, sendo essa uma escola de gestão democrática, diante a participação de todos principalmente da família.

Uma escola onde o gestor pensa sozinho este não proporciona qualidade, não há trabalho feito sozinho de qualquer forma vamos está pegando algo do outro, a sociedade não chegou a nível que estamos por meio de um único sujeito, essas transformações<sup>1</sup> ocorreram por meio da união dos sujeitos, por isso é de suma importância o trabalho coletivo, pois quando trabalhamos em equipe se torna mais simples o desenvolvimento do trabalho, ou seja, um ajudando o outro de maneira que cada um aprende com diferentes maneiras de pensar e agir, dessa forma é muito importante que a família busque esta pensando em coletivo com a escola e vise e versa.

Assim a utilização do PPP é de fundamental importância na gestão escolar assim, Russo (2007) afirma que: “a importância do projeto político pedagógico da sua gestão para a determinação da qualidade de ensino decorre da função mediadora que ambos exercem entre os meios e os fins educacionais”. Ou seja, o projeto político pedagógico, quando se fundamenta de valores construídos coletivamente, aceito e definido na escola, aponta assim para os fins alcançados pela educação. Assim sabemos que uma das metas esperadas pela escola em seu projeto político pedagógico é a garantia da qualidade da educação, por meio de atividades escolares que á promovam sendo assim Barros (2000) afirma:

*A elaboração do projeto político-pedagógico é de suma importância para a instituição escolar que busca qualidade; o próprio projeto deve prever as atividades escolares, do pedagógico ao administrativo, priorizando a construção de uma gestão democrática integrada às necessidades e aos desejos da comunidade, que também participa ativamente de sua confecção e operacionalização, atingindo um resultado positivo referenciado por professores, técnicos, pais, representantes de alunos, funcionários e outros membros da comunidade escolar.*

Dessa forma, percebe-se que o projeto político pedagógico é um grande contribuidor para a qualidade educacional de uma escola, pois quando as metas propostas no documento são executadas e os seus objetivos alcançados, e sendo por meio delas, que a escola obtém um índice de qualidade proporcionando assim uma educação que garanta aprendizagem, conhecimento e desenvolvimento do aluno no decorrer da sua vida escolar.

Assim, o PPP é visto como uma ferramenta fundamental que e auxilia a escola a deliberar seus adiantamentos, transforma-los em metas educacionais, dessa forma se decidi o que fazer para se proporcionar o ensino aprendizagem, a medir e avaliar se seus resultados foram atingidos. Mas

<sup>1</sup> Mudanças que ocorreram na sociedade no passar dos anos.

sabe-se que o PPP não é a única ferramenta que pode proporcionar a qualidade do ensino na escola. Assim Segundo Veiga (2002),

*O desafio que se coloca ao projeto político-pedagógico da escola é o de propiciar uma qualidade para todos. A qualidade que se busca implica duas dimensões indissociáveis: a formal ou técnica e a política. (...) A qualidade política é condição imprescindível da participação. (...) E esta depende da competência dos meios.*

Porém, mesmo o PPP sendo uma ferramenta indispensável para no final do ano letivo avaliar o desempenho dos alunos na escola. O que se sabe é que há diversos desafios para poder chegar a uma *educação de qualidade*.

## OS RESULTADOS DO IDEB APONTAM PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO DE MOSSORÓ: PARCERIA GESTÃO E FAMÍLIA

Conforme o IDEB, o Sistema Municipal de Educação Mossoró, apresenta crescimento além do esperado. A meta projetada para 2009 era 3,6 e o índice alcançado foi 4,4; em 2011, a meta projetada foi 4,0, e o índice atingido 5,1. Quanto às escolas dos anos iniciais do ensino fundamental, em 2009, apenas uma das escolas não alcançou a meta projetada. Em 2011, quatro (15,4%) atingiram nível de excelência; em quanto 19, o que equivale a (73,1%) atingiram a meta projetada; duas (7,7%) estão em estado de atenção; apenas uma (3,9%) está em estado de alerta. Quanto às escolas dos anos finais, em 2011, nenhuma atingiu nível de excelência, mas oito (66,7%), atingiram a meta projetada; uma (8,3%) está em estado de atenção; três (25%) estão em estado de alerta. Entretanto, observado o índice (2,9) atingido pelo sistema, nessa etapa do ensino fundamental, em 2009, comparado com a meta projetada e o índice alcançado em 2011 percebe-se avanço, visto que, em 2011, a meta era 3,6 e o índice alcançado 4,1.

Diante os dados o que se constatou nas escolas é a existência do acompanhamento e avaliação do Projeto Político Pedagógico- PPP, e a preocupação em promover educação de qualidade. Isso concretiza o alerta de VEIGA (2004) de que a implementação do PPP próprio, é condição para a escola construir sua identidade como espaço pedagógico necessário à construção do conhecimento e da cidadania.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já foi dito na introdução desse trabalho o objetivo deste é contribuir com a discussão acerca da importância que a parceria família e gestão escolar proporcionam para uma educação de qualidade. Como também perceber os avanços na qualidade da educação no município de Mossoró-RN. Buscou-se como fundamentação autores que discutem a participação, como também o conceito de qualidade e o PPP como indicador de qualidade. Nessa perspectiva foram entrevistadas quatro gestoras das escolas do devido sistema, onde foram questionadas a respeito da participação da família na escola. As falas contribuíram de forma enriquecedora para o avanço do trabalho. As gestoras, em alguns momentos demonstraram satisfação em ver a família presente cada dia mais na escola, como também acreditam que só há uma educação de qualidade quando se há uma gestão democrática, onde todo corpo escolar trabalha reunido e que a gestão só não proporciona uma educação de qualidade, é necessário a participação de todos, principalmente da família.

Quanto ao Projeto Político Pedagógico é visto como uma ferramenta fundamental que auxilia a escola a deliberar seus adiantamentos, transforma-los em metas educacionais, dessa forma se decide o que fazer para se proporcionar o ensino aprendizagem, a medir e avaliar se seus resultados foram atingidos.

Já no que diz respeito ao IDEB o fato é que as escolas têm melhorado o fluxo (progressão ao longo dos anos) e o desenvolvimento dos alunos (aprendizado) o INEPE, por meio do IDEB, registra dados significativos na busca da melhoria da qualidade da educação no Sistema Municipal de Educação de Mossoró, com escolas, principalmente dos anos iniciais, apresentando níveis de excelência e de desenvolvimento, que devem ser mantidos e aprimorados.

Assim, conclui-se que a parceria família e gestão escolar é relevante para a comunidade escolar e imprescindível para a conquista de uma educação de qualidade como também o PPP correspondente a um indicador de qualidade, nessa perspectiva o sistema educacional de Mossoró – RN tem tido grandes avanços e segue em busca de uma educação de qualidade e para fortalecimento desse objetivo ver-se que a escola de forma democrática e em parceria com todos.

## REFERÊNCIAS

BARROS, Jussara. **Educação começa em casa**. Disponível em: < <http://www.brasilecola.com/psicologia/dizer-nao.htm> > Acesso em 31 Jul. 2013.

BENCINI, Roberta. **Como atrair os pais para a escola**. Disponível em: < <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/como-atrair-pais-escola-423311.shtml> > Acesso em: 31 jul. 2013.

BORDENAVE, J. D. **O que é participação?** São Paulo: Brasiliense, 1983.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br).

CANÁRIO, Rui. **A Escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre, 2006.

DEMO, Pedro. *Desafios modernos da educação*. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

LOPES, Patrícia. **Atuação dos pais na educação**. Disponível em: <<http://www.educador.brasilecola.com/sugestoes-pais-professores/atuacao-dos-pais-na-educacao.htm>> Acesso em: 30 jul. 2013.

PIAGET, Jean. **Para onde vai à educação?** Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.

RUSSO, Miguel Henrique. Contribuições da administração escolar para a melhoria da qualidade do ensino. Em: BAUER, Carlos [et al.]. **Políticas educacionais e discursos pedagógicos**. Brasília: Líber Livro, 2007.

RESULTADO IDEB. Disponível em: <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/> Acessado em: 03/04/2013 às 13h e 32 minutos.

VEIGA, Ilma P. Alencastro. Projeto político-pedagógico: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 15ª ed. Campinas: Papirus, 2002, XVII.

PARTE III  
ENSINO SUPERIOR

# EDUCAÇÃO SUPERIOR EM 3D: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA INTER/TRANSDISCIPLINAR

EVANIR DE OLIVEIRA PINHEIRO  
DEART / UFRN – [evanirpinheiro.arte@hotmail.com](mailto:evanirpinheiro.arte@hotmail.com)

## INTRODUÇÃO

Como desenvolver uma abordagem metodológica que atenda as atuais necessidades de ensino-aprendizagens nas disciplinas do ensino superior?

Como Professora de Artes da Rede Pública de Ensino do RN e docente substituta no Departamento de Artes (DEART) da UFRN, tenho me inquietado a esse respeito, mediante a complexidade em que as instituições educacionais se inserem.

Tal preocupação é impulsionada especialmente, pelas propostas curriculares e pelas práticas pedagógicas que se fundamentam mais na linearidade dos conteúdos, dissociados da realidade e necessidade dos alunos de modo geral. Apesar do grande avanço tecnológico, o ensino superior, por exemplo, se fundamenta em paradigmas tradicionais de acúmulo de conteúdos, centrados nas ações do professor, promovendo uma visão unilateral da produção do conhecimento.

A visão clássica do mundo, que considera a articulação das disciplinas de forma piramidal (acumulativa ou seqüencial), é pulverizada literalmente pelo Pensamento complexo (NICOLESCU, 1999), que trás á tona a visão multidimensional em confronto com a visão compartimentada do conhecimento, provocando um verdadeiro *big-bang* disciplinar.

De maneira inevitável, o campo de cada disciplina torna-se cada vez mais estreito, fazendo com que a comunicação entre elas fique até impossível, isto é, uma realidade “multiesquizofrênica” (NICOLESCU, 1999). Desde então, o indivíduo, por sua vez, é pulverizado para ser substituído por um número cada vez maior de peças destacadas, estudadas pelas diferentes disciplinas. É o preço que tem de pagar por um conhecimento de certo tipo que ele mesmo instaura:

[...] o *big-bang* disciplinar responde às necessidades de uma tecnociência sem freios, sem valores, sem outra finalidade que a eficácia pela eficácia. Este *big-bang* disciplinar tem enormes conseqüências positivas, pois conduz ao aprofundamento sem precedente do conhecimento do universo exterior e assim contribui *volens nolens* para a instauração de uma nova visão do mundo (NICOLESCU, 1999, p.12).

Assim, a transdisciplinaridade é vista por esse autor como aquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e alémde qualquer disciplina, cuja finalidade é a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento e não sua fragmentação.

Com base numa abordagem Ecosistêmico de Educação, inspirada nos estudos de Moraes (2008), venho construindo uma proposta pedagógica de ensino superior, a qual denominei “3D”, por

se constituir de três conexões interdependentes: *pesquisa vivencial*, *pesquisa sistematizada* e *pesquisa compartilhada*.

Dessa forma, essas três dimensões se complementam (ver fig. 01), formando uma unidade multidimensional, dinâmica e recursiva, pois articula o todo com as parte e as partes com o todo, de forma contínua e auto-organizadora. Ou seja, a disciplina se desdobra nessas três ações distintas, porém complementares, que promovem contínuas construções e transformações entre os sujeitos e o objeto de conhecimento.

**Figura 01** – Ilustração da Proposta Pedagógica em 3D



A pesquisa inter/transdisciplinar, enquanto trabalho integrado em busca do conhecimento, não se trata apenas de integrar objetivos e conteúdos disciplinares, mas de promover espaços multidimensionais de construção do conhecimento, que vão além da programação disciplinar. Nesse sentido, os três núcleos de pesquisa em destaque, se comunicam em torno do objeto de conhecimento, num movimento complexo, estabelecendo conexões entre pesquisa vivencial, pesquisa sistematizada e pesquisa compartilhada.

Embora haja elementos específicos de cada disciplina, o foco de estudo nessa perspectiva, abre um leque para agregar tanto novas experiências dos alunos, quanto redimensionar novas concepções e aplicações do conhecimento noutros setores multidisciplinares. Colaborando assim, para a transcendência dos objetivos e conteúdos programados.

A exemplo disso, a auto-avaliação dos alunos, é uma propriedade básica dessa proposta pedagógica, que possibilita a cada sujeito, confrontar suas concepções pessoais, sociais e culturais consigo e com o outro (professor ou colega), contribuindo que o mesmo construa novas relações com o conhecimento e o mundo que lhe cerca. Os 4 pilares: saber-ser, o saber-fazer, o saber-conhecer e saber-viver, propostos por Delors (2012) e seus colaboradores, para uma educação do futuro, se expressam de forma implícita nas propriedades pedagógicas de pesquisa e auto-avaliação dos alunos.

## FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PROPOSTA PEDAGÓGICA EM 3D

As conexões que se movimentam *entre pesquisa vivencial, pesquisa sistematizada e compartilhada* da produção do conhecimento no Ensino Superior, requer não apenas o reconhecimento

dos princípios da inter/transdisciplinaridade, como também da *intersubjetividade, interatividade e da complexidade*, que são elementos básicos de sua fundamentação teórica.

A *intersubjetividade* é um dos pressupostos epistemológicos do Paradigma sistêmico que expressa a relação entre os sujeitos num determinado contexto, envolvendo as interações entre eles, seus processos internos e as relações mútuas em constantes reconstruções.

O sujeito não se forma a priori, se refaz numa relação de *heteroformação, autoformação e ecoformação*, apresentada por Pineau (2006) como a condição *tripolar* da formação, sob três níveis de análises e de percepção da realidade. O autor considera esse três movimentos como essenciais na formação/personalização, socialização e ecologização, destacando que os prefixos utilizados possibilitam perceber a multicausalidade dos processos de formação.

Pineau, (2008) aponta a formação como um processo contínuo de caráter interpessoal (com o outro) e intrapessoal (consigo mesmo). SCHÖN, (1992) complementa afirmando a relevância da reflexividade do sujeito. O ensino das Artes precisa situar-se nessa dinâmica de ação autorreflexiva sobre a pesquisa vivencial, sistematizada e compartilhada dos alunos. Sobretudo, do próprio docente a respeito de suas atuações pedagógicas e suas percepções artísticas, a fim de favorecer também sua ação reflexiva de como elas podem afetar sua prática e a aprendizagem dos seus alunos.

Esse movimento tripolar da formação envolve o sujeito (auto), representado pelo nível psicopedagógico, o nível hetero, representado pelo outro, e o nível eco, que traduz o polo, as interferências do ambiente, das técnicas e das tecnologias nos processos de construção do conhecimento (PINEAU; PATRICK, 2005).

A interatividade configura-se a dinâmica dialógica na qual os sujeitos estabelecem entre si e com o todo, suas concepções sobre o objeto de conhecimento. As propriedades que surgem dessas interações não podem ser observadas separadamente, porque ao isolarmos seus elementos, estaremos destruindo as propriedades do todo, fragmentando sua estrutura organizacional (MORAES, 2008).

Assim, a organização implica a existência de interações e vice-versa, como acentua Moraes (2008), nos fazendo perceber as implicações das interrelações entre os sujeitos e o objeto de conhecimento, entre sujeito e contexto onde está inserido. O indivíduo reelabora suas próprias ações para interagir e estabelecer uma coordenação com o conhecimento e o meio, orientando-se por outras ações que afetam mutuamente seu comportamento e a auto-organização dos seus processos cognitivos (GARCIA, 2002).

Esses movimentos de interdependência evocam a ecologia das relações sociais e da construção do conhecimento, visto que os sujeitos produzem a sociedade e esta, retroagindo pela cultura e sobre eles, torna-os partes dela “[...] numa relação dialógica entre sociedade, indivíduo e espécie, que significa que o complementar pode tornar-se antagônico. Isso constitui a base da complexidade humana” (MORIN, 2007, p. 52).

A *Complexidade* é outro princípio que nutre o movimento sistêmico. Conforme Morin, (2008, p.176) afirma, a complexidade constitui “[...] a tentativa de dar conta daquilo que o pensamento mutilante se desfaz”. Não se tratando de dar conta da completude do conhecimento, mas de sua incompletude, com o qual rompe e luta, para estudar o ser humano em sua multidimensionalidade física, biológica, social, cultural, psíquica e espiritual. Busca-se articular essas propriedades humanas de forma conjunta e não dissociadas, sem a pretensão de dar conta de todas as suas informações sobre o fenômeno estudado, mas consciente das incertezas e incompletudes.

É um desafio enveredar-se no foco da complexidade, visto a necessidade de aprendermos a religar, a estabelecer conexões e interrelações com áreas, conceitos e pressupostos, neste caso no campo das Artes, que em geral ainda não são considerados científicos.

Nicolescu (1999; 2000) afirma que ao longo do século XX a visão da complexidade das interações da natureza e do ser humano instalou por toda parte, um fascinante e ao mesmo tempo, um desafio a investigação de nossa própria existência. A complexidade em todos os campos do conhecimento promove uma nutrição da pesquisa disciplinar e, por sua vez, provoca uma aceleração da multiplicação das disciplinas.

## EXERCITANDO UMA ABORDAGEM 3D NO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

Como amostra desta proposta, irei apresentar alguns momentos de pesquisa e de auto-avaliação desenvolvidos com alunos do Curso de Artes Visuais do DEART/UFRN, nos semestres 2012.2 e 2013.1, nas disciplinas de Estágio II, História e Metodologia do Ensino em Artes Visuais e Expressão Visual I.

Na *Pesquisa vivencial*, os alunos viveram experiências de investigação que focalizaram o *sentipensar* (MORAES; LATORRE, 2004) sobre os conteúdos propostos. Isto é, a vivência de situações lúdicas, problematizadoras que instigassem suas percepções sobre um determinado conteúdo. Entre elas, destaco as vivências dos jogos viso-corporais (PINHEIRO, 2004), que intensificou a relação corpo/movimento e expressão, através de oficinas plásticas fundadas nos estudos de Kandinsky (1987;1983) dos elementos visuais, nos registros experimentais de Albers (2009) e de Pedrosa (2003) sobre a cor e suas múltiplas percepções e valor

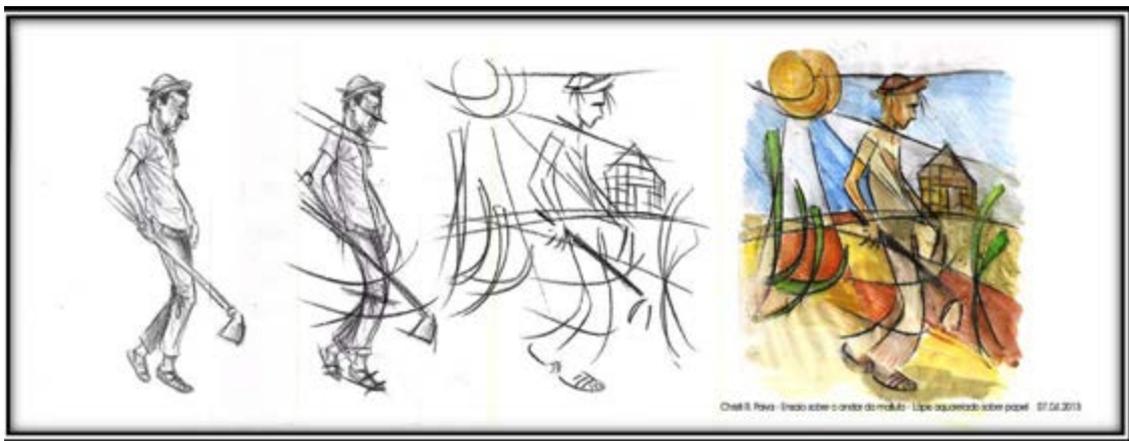
Como exemplo, de Pesquisa Vivencial, partimos da proposta do aluno explorar diversos elementos gerados pela própria natureza para construção de suas imagens. Além de vivenciar as diversas texturas e os cheiros de cada elemento, se utilizou dessas ferramentas sensoriais na sua construção simbólica, utilizando os grãos e as ervas como materiais de base para a concepção visual:

**Figura 02** – representação visual de uma árvore feita Por Ebeson Rolim, aluno do Curso de Licenciatura em Artes visuais, utilizando folhas de Alecrim (novembro de 2012) .

A proposta da aula consistia em estimular os alunos numa reprodução simbólica de suas percepções visuais, sem utilizar apenas os mesmos recursos ou técnicas padrões que costumam usar em composições bidimensionais. Para isso, foi oferecido como recursos Didáticos: cola, papel, grãos e sementes. Suporte: caixa plástica. Abaixo, a pesquisa vivencial explorou os valores expressivos da linha:



**Figura 03** – O andar do sertanejo de Chysti Rochertau. Aluno de Licenciatura em Artes Visuais. Produção realizada na Disciplina Expressão Visual 2013.1



O aluno antes de produzir graficamente, vivenciou os valores energéticos da linha, no próprio corpo, por meio de jogos corporais individuais e em pequenos grupos.

Além disso, suas memórias da infância no interior foram primordiais para obter um resultado tão especial na representação visual dos movimentos expressivos do vaqueiro quando retorna para casa após seu labor no sertão do RN.

Na *Pesquisa sistematizada*, os alunos tiveram a oportunidade de conferir os resultados de suas experiências, por meio de investigações com autores diversos que tratam dos fundamentos da linguagem visual. Foram momentos de ler, interpretar e escrever com criticidade sobre os conteúdos pesquisados, estabelecendo comparações entre a teoria e as tarefas vivenciadas. As obras dos autores como Kandinsky (1997;1983), Pedrosa (2003), Dondis (1997), Albers (2009), Arnheim (1994), Colchot (2003) e Derdyk (1980), se converteram em pesquisas de caráter individual e coletivo, intencionando conferir conteúdos explorados nas pesquisas vivenciais.

Na *Pesquisa compartilhada*, os alunos vêm sendo assessorados a desenvolver artigos que partem das suas pesquisas e compartilhá-las especialmente, com discentes e docentes em Arte e Educação sob várias formas (ver figuras 04 e 05), como na Amostra anual das Profissões da UFRN, em que alguns alunos voluntários compartilharam suas experiências no Curso de Artes Visuais, com alunos do Ensino Médio, candidatos ao vestibular 2013:

**Figura 04 e 05** – alunos da Disciplina de Expressão Visual na Amostra das Profissões 2013 da UFRN



Dessa forma, seja participando de seminários na sala, ora divulgando em diversos segmentos científicos da UFRN, ou nacionais e internacionais, assim como em revistas eletrônicas e sites, resumos e artigos completos de resultados de suas pesquisas. Atualmente, temos alunos publicando nesse congresso, assim como em breve na CIENTEC da UFRN 2013. Alguns aguardando publicações na Revista Arte Escola.

Esse exercício de produção científica, poderá suscitar amadurecimento intelectual e favorecer a formação de pesquisadores na área de Artes Visuais. O que por sua vez, beneficiará os alunos na construção de seus TCCs. Acredito que uma boa proposta de pesquisa, pode surgir de interações discursivas na disciplina e sensibilizar o olhar crítico e reflexivo de muitos alunos para adentrarem nessa área com mais autonomia e criatividade. Uma produção científica começa com a vivência do hábito de problematizar, *sentipensar* os questionamentos e buscar em diversas fontes as respostas, ou indícios mais amplos sobre um objeto de conhecimento.

## A AUTO-AVALIAÇÃO E SEUS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Decidi por um processo de *auto-avaliação*, pois considero a relevância singular dos diferentes ritmos de aprendizagens e produtividades de cada aluno. Não há possibilidade de medir de forma linear a dinâmica das novas co-construções do conhecimento, nas quais os educandos expressam propriedades relativas não apenas com a disciplina, mas que adentram à aspectos existenciais de sua formação pessoal e profissional.

Concordo com Pineau, (2008) de que a formação humana trata-se de um processo contínuo de caráter interpessoal (com o outro) e intrapessoal (consigo mesmo). SCHÖN, (1992) complementa afirmando a relevância da reflexividade do sujeito. O ensino das Artes precisa situar-se nessa dinâmica de ação autorreflexiva sobre a pesquisa vivencial, sistematizada e compartilhada dos alunos. Sobretudo, do próprio docente a respeito de suas atuações pedagógicas e suas percepções artísticas, a fim de favorecer também sua ação reflexiva de como sua prática e aprendizagem afeta seus alunos.

Como amostra de Auto-avaliação, destacamos o depoimento de alguns alunos de Estágio II em Artes Visuais, que transcrevemos dos seus relatos ao final da referida disciplina em 2012.2:

### Aluno P:

*– Particularmente posso até não ter dado ao máximo de atenção que poderia dar a disciplina, mas o que me dediquei com certeza mudou meu pensamento a respeito de ensinar, a respeito do curso, a respeito de ser professor, então passei a aceitar o fato de me tornar um professor, de que estarei em sala de aula e saber que não posso ser tradicionalista, mas posso englobar diversas metodologias que torne ser professor uma profissão com gosto e diferente dos que os leigos criticam não ser a melhor escolha, mas é a melhor, pois estamos fundamentando a base de todas formações. As várias formas de ensino que podem ser utilizadas refletem a sociedade que vivemos (Dezembro, 2012).*

### Aluno L:

A disciplinaridade sempre sobrepõe a transdisciplinaridade, a visão articulada do conhecimento. Na vida, somos todos “transdisciplinares”, mas quando colocamos os pés nas salas de aula, somos disciplinares agimos como detentores únicos do conhecimento. Uma das coisas que aprendi na universidade é que ninguém é dono da verdade, nem mesmo o professor. Apesar de o currículo dos cursos contemplarem um amplo leque de disciplinas de outras áreas, muitas vezes como disciplinas optativas, a estrutura dis-

ciplinar impede que os docentes se articulem e articulem seus conhecimentos. Alguns até dizem “esta disciplina é minha e não admito interferências de outros especialistas”. E os alunos, reféns dessa estrutura/atitude, saem com as cabeças “bem cheias” de uma variedade de informações, justapostas, sem saber articulá-las com vistas a terem cabeças “bem feitas”. Talvez predomine o orgulho pessoal de alguns docentes, fazendo assim desnecessário a articulação das disciplinas ou mesmo sua transcendência.

#### **Aluno D:**

*Então, uma metodologia transdisciplinar em artes visuais no século XXI, exige que se tenha consciência da complexidade dos alunos, utilize essa complexidade para elaborar situações de aprendizagem, que utilize vários conhecimentos diferentes, que o compare, analise, veja as coerências e incoerências, que o aluno se auto-analise e se auto avalie, que a partir dessas medidas, ele vá produzindo novos conhecimentos, partindo da interações subjetiva/interior com o meio (Dezembro, 2012).*

Nos depoimentos, podemos sentir a reflexão que cada aluno constrói singularmente no seu processo de auto-organização. Considero que este movimento surge das emergências de aprendizagens mediadas pelo acoplamento dos discentes com os seus conhecimentos construídos e indicam novos estados cognitivos corporalizados e novas reconfigurações estabelecidas por cada sujeito.

Essa relação íntima do aluno perceber suas possibilidades, avanços e limitações, traduz uma auto-eco-organização, do seu constante diálogo interior com os fatores externos. Essa natureza dinâmica e processual demonstra que a autonomia de cada ser coexiste com a dependência do outro e do meio para reinventar-se e interagir com o mundo de forma criativa.

Diante disso, defendo a relevância da auto-avaliação reflexiva do aluno no decorrer, ao final da disciplina, destacando seu empenho qualitativo e quantitativo de forma subjetiva e objetiva. Esse exercício retorna ao discente, suas responsabilidades como co-autor de sua aprendizagem e co-participante de sua auto-organização epistemológica. Além de favorecer seu processo de formação pessoal e profissional, visto ser ambos indissociáveis.

## **CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES**

Embora tratar-se de uma metodologia em construção para o ensino superior em licenciatura, no campo das Artes Visuais, temos observado nesses últimos dois anos, que a multidimensionalidade que caracteriza as conexões das pesquisas, “vivencial”, “sistemizada” e “compartilhada”, tem possibilitado de forma substancial, um processo interativo de construção de saberes entre os sujeitos, ao priorizar a reflexão dos mesmos para diferentes níveis de realidade (MORAES, 2008).

Provocar que os discentes percebam diversos ângulos de um mesmo paradigma, conceito ou problema, ao invés de reforçar uma visão linear em torno de um foco predominante ou hierarquizado pelo docente ou pela academia, compreendo como uma ação formadora emergente no campo do ensino superior desta contemporaneidade.

Uma abordagem teórico-metodológica dos conhecimentos curriculares, conectados com a pulsante vida social e as buscas singulares dos discentes, pode propiciar uma visão mais dinâmica do processo de conhecimento. Isso porque, operacionalmente, não funcionamos de maneira fragmentada e nem apenas linearmente na construção do conhecimento, mas também de forma inter e transdisciplinar, “[...] isto como exigência intrínseca e operacional de nosso próprio organismo e não como circunstância aleatória qualquer” (MORAES, 2008, p.202).

Nesse sentido, coexiste uma complementaridade entre cada parte na construção do conhecimento, tendo, porém cada uma delas uma finalidade distinta na composição do mesmo. O todo (neste caso, o conhecimento) não se define como resultado da soma das unidades ( as disciplinas), considerando tanto a singularidade de cada uma, quanto as incertezas de suas constantes correlações com o todo, que são continuamente reelaboradas pelos sujeitos no processo de construção do conhecimento.

Essa dimensão complexa de ensino-aprendizagem sinaliza uma nova postura teórico-metodológica não apenas para a área de Artes, mas para toda e qualquer área de ensino básico ou superior diante deste atual momento histórico. Uma abordagem pedagógica inter/transdisciplinaridade, que vise se distanciar de uma prática linear e fragmentada do conhecimento, em função de uma investigação vivencial, sistematizada e compartilhada do saber/fazer e do saber/conhecer, poderá alcançar resultados mais relevantes na formação do ser e não apenas na formação profissional dos educandos de modo geral.

*“A aprendizagem não é o acúmulo de dados objetivos, mas a experiência da realidade no próprio aprendiz.”*

Israel Pedrosa

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae **Arte-Educação: leituras no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997

\_\_\_\_\_. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. RCNEI. 3º volume: conhecimento de mundo. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. **Parâmetros curriculares: arte/ 3ª edição**. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

DELORS, Jacques (org.). **Educação um tesouro a descobrir** – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Editora Cortez, 7ª edição, 2012.

FONTANEL-BRASSART, S. **A prática da expressão plástica: 60 fichas de trabalho criativo**. Tradução Luiz Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 20ª ed. 1996.

LOWEN, Alexander **Prazer: uma abordagem criativa da vida**. Tradução: Ibanez de Carvalho Filho. Círculo do Livro, São Paulo, Summus Editorial, 1970.

MATURANA, Humberto e VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na educação e na política**. Campinas, Editora PSY II, 2002.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção** (Carlos Alberto Ribeiro de Moura, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. 1994. (Texto original publicado em 1945).

MORAES, Maria Cândida & La Torre, Saturnino de. **Sentipensar: Fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004

MORAES, Maria Cândida. **Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI** 2001. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Brasília, UNESCO, 2000.

\_\_\_\_\_. NICOLESCU Basarab. **Carta da Transdisciplinaridade Comitê de redação: Lima de Freitas** (Adotada no Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade Convento de Arrábida) Portugal, 2-6 novembro, 1994

\_\_\_\_\_. **O método 1: a natureza da natureza**. 2ª Ed. Sintra: Publicações Europa-América, 1977.

NICOLESCU, Basab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo, Editora Triom, 1999.

\_\_\_\_\_. **Um novo tipo de conhecimento – Transdisciplinaridade**. Educação e Transdisciplinaridade, I, pp.13-29. Brasília, UNESCO, 2000.

PERRELET, J, Artus. **O desenho é serviço da educação**. Trad. Genésio Murta. RJ, Vilas Boas & Cia. 1930.

PINHEIRO, Evanir de Oliveira. **A dimensão social do desenho: um estudo sobre as interações no processo de (re)construção imagética da criança no Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Ciências sociais Aplicadas, Universidade do Rio grande do Norte. Natal, RN, 2006.

PINEAU, Gean. **A autoformação no decurso da vida**. Fonte: <http://www.cetrans.com.br> – Acessado em 19/08/2008

SCHÖN, Donald. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: **Os professores e sua formação**. Lisboa, D. QUIXOTE, 1992.

VYGOTSKY, Lev. Semevovich. **Psicologia Pedagógica**. 1ª edição, Trad. Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 6ª ed.2003b.

\_\_\_\_\_. **Imaginación y el arte en la infancia**. México: Hispânicas, 1987.

**FRANCISCA VILANI DE SOUZA**

Coordenadora Administrativa na Escola Estadual Gilberto Rola\ Maisa Mossoró. Professora com contrato temporário na Faculdade de Letras e Artes FALA\ DLV Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Graduada em Letras UERN.

## SISTEMA DE COTAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Brandão<sup>1</sup> (2005) destaca que as discussões sobre o sistema de cotas para ingresso nas universidades públicas no Brasil iniciaram-se na década de 90 e progressivamente foram sendo ampliadas. Foi a partir de 1992 que Organizações não Governamentais (ONGs) passaram a oferecer cursinhos pré-vestibulares para alunos de camadas populares e/ou afrodescendentes.

Em 1999 o Senado Nacional aprovou o projeto de lei nº 298/99 que destina 50% do total de vagas nas universidades públicas para estudantes que cursaram todo o ensino fundamental e médio em escolas públicas. Essa ação veio contribuir com as discussões sobre a implementação de cotas já específicas de acesso à universidade tanto para afrodescendente como para outras categorias como alunos oriundos de escola pública.

O projeto relatado causou polêmica tendo em vista que não constituía de fato uma ação afirmativa por destinar exclusivamente vagas para alunos de escola pública; excluindo assim deste contingente, aqueles que cursaram um mais anos de escolaridade em escola privada. A intenção dos legisladores era criar maiores possibilidades de acesso ao ensino superior, por meio de um sistema de cotas válido em todas as universidades públicas para alunos de classes sociais menos favorecidas, uma vez que comumente a escola pública é constituída por estes cidadãos. Brandão (2008) ainda destaca que outra polêmica dessa proposta foi a valorização da questão social, tendo em vista que é no ensino superior que estão constituídos os centros de excelência de produção e divulgação do conhecimento ou seja o *lócus*<sup>2</sup> onde são formados e capacitados os melhores quadros de profissionais do país.

No entanto, o senado federal tentou esconder uma omissão histórica do estado brasileiro no que se refere à educação, tendo em vista a pouca probabilidade de um aluno vindo de escolas públicas ingressar no ensino superior devido a ausência de investimentos, destinados a melhoria na qualidade do ensino.

No ano de 2001, a Universidade Estadual do Mato Grosso criou a universidade indígena, selecionaram 200 indígenas<sup>3</sup> para os cursos de Ciências Sociais, Ciências matemática e da natureza, línguas artes e literatura, objetivando formar professores para atuar nas aldeias.

Em 2002, especificamente no mês de março o debate sobre cotas raciais volta a ser ponto de destaque. O instituto Afro brasileiro, em parceria com a nossa caixa S/A, a BCP telecomunicações e

<sup>1</sup> As cotas na Universidade pública Brasileira. Será esse o caminho? Autores associados, 2005.

<sup>2</sup> A palavra *locus* (plural *loci*) significa "lugar" em latim.

<sup>3</sup> Outras iniciativas de ação afirmativa ligadas a questão educacional no Brasil.

consulados americano, Uruguai e Sul africano, através de um projeto instituem a Universidade da cidadania Zumbi dos Palmares, que inicialmente oferecia vagas exclusivamente para negros.

Ainda em 2002, no mês de julho a Universidade do Estado da Bahia (UEB) definiu que em seus exames vestibulares para os cursos que teriam início em 2003, seriam reservadas 40% das vagas por curso para candidatos negros. Também a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) recém-criada adotou o sistema de cotas sendo reservadas 10% de suas vagas para deficientes<sup>4</sup> físicos e 50% para pessoas de baixa renda.<sup>5</sup>

Três instituições se destacaram como iniciantes no sistema de cotas no Brasil até o ano de 2004. A Universidade Estadual do Rio de Janeiro. (UERJ), A Universidade Estadual do Norte Fluminense. (UNEF) e a Universidade do Estado da Bahia. (UNEB).

No Rio de Janeiro ficou estabelecido que as vagas fossem ocupadas da seguinte forma: 40% para alunos declarados pardos ou negros e 50% por cento para alunos oriundos da escola pública. Na Bahia o critério estabelecido foi que 40% das vagas seriam ocupadas por alunos pardos ou negros e que viesse de escola pública.

## PANORAMA DE EXPERIÊNCIAS COM COTAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Jaccoud<sup>6</sup> (2009) adverte que o processo de implementação das cotas nas universidades brasileiras é plural, e esclarece que paralelo a elas há também o sistema de bonificação para egressos da escola pública e/ou negros. São apresentados três grupos distintos de instituições que adotam o sistema de cotas com o seguinte desenho:

O maior grupo com 21 instituições de ensino superior, é formado por aquelas que optaram pela definição de cotas raciais e sociais sobrepostas, operando, assim com dois critérios complementares que devem ser observados simultaneamente (...) o segundo maior grupo composto por dez instituições, é formado pelas universidades que adotam apenas cotas sociais e o terceiro lugar agregam sete instituições que adotam o sistema de cotas raciais e sociais separadamente, como critério ser egresso da escola pública e ser negro. (JACCOUD, 2009)<sup>7</sup>

Conforme pesquisa realizada pela UFBA há melhor desempenho acadêmico dos cotistas, superando um dos maiores preconceitos daqueles que são contra as cotas. A pesquisa da Federal da Bahia comprova que na maioria dos cursos os cotistas estão com notas iguais ou superiores aos alunos do sistema universal.

O desempenho do primeiro grupo de estudantes que ingressou na Universidade pelo Programa de Ações Afirmativas em 2005 (Cota) em 56% dos cursos, obtiveram coeficiente de rendimento igual ou melhor aos não-cotistas. A análise considera a média das notas dos três mil alunos que ingressaram no semestre 2005.1. Os dados demonstram que em 11 cursos dos 18 de maior concorrência da UFBA, os cotistas obtiveram coeficiente de rendimento igual, ou melhor, aos não cotistas.

Ao considerar o perfil do aluno que ingressa no ensino superior em IES públicas, dados do censo 2010 INEP\MEC 2012 registra que 64% tiveram esse acesso através da reserva de vagas por serem egressos do ensino público.

<sup>4</sup> Pessoa Portadora de Deficiência (PPD) apresenta em caráter permanente, perdas ou reduções de sua estrutura, ou função anatômica, fisiológica, psicológica ou mental, que gerem incapacidade para certas atividades, dentro do padrão considerado normal para o ser humano.

<sup>5</sup> Pessoa que comprova que sua renda per capita não ultrapassa o valor de R\$ 70,00 ( setenta reais mês).

<sup>6</sup> JACCOUD, (2009) A construção de uma Política de Promoção da Igualdade Racial: uma análise dos últimos 20 anos.

<sup>7</sup> Inclusão social: um debate necessário? Universidade Federal de Minas Gerais. 18.07.2006.

Portanto, a lei que institui cotas ou que promove incentivos fiscais, descontos de tarifas; podem ser pautadas em decisões judiciais que também determinem a observância de cotas percentuais, mas sempre em favor de grupos, porque o momento histórico da criação das medidas afirmativas foi o da transcendência da individualidade e da igualdade formal de índole liberal e também da mera observância coletiva dos direitos sociais genéricos, que implicavam uma ação estatal universal, buscando compensação social em favor dos desfavorecidos social e economicamente.

## CORPUS E LÓCUS DA PESQUISA

Chizzotti (1995) esclarece que as informações para uma pesquisa podem vir através de observações, de reflexões pessoais, de pessoas que vivem a experiência do assunto estudado ou ainda do acervo reunido em bibliotecas, centro de documentações ou qualquer registro que contenha dados. A utilização coerente dessas fontes auxilia o pesquisador, esclarece pontos ainda obscuros e orienta na busca das informações pertinentes.

Portanto, o pesquisador precisa expor sucinta e claramente o problema e interesses. A experiência mostra ainda que o sucesso do trabalho depende também de algumas circunstâncias como contatos prévios para criar situações amistosas de diálogo. A busca de informações acompanha o desenvolvimento geral da pesquisa e é aprimorada com o amadurecimento do objetivo de investigação.

Richardson (2010) esclarece que o que é classificado como universo da pesquisa ou de população da pesquisa é na verdade o conjunto de elementos ou indivíduos que possuem as mesmas características. Assim, sujeito da pesquisa é o participante pesquisado, individual ou coletivamente, de caráter voluntário, vedada qualquer forma de remuneração.

Um total de 214 sujeitos constituem o corpus dessa pesquisa. São discentes do 4º ao 7º períodos do curso de Pedagogia, nos turnos matutino e noturno; do 4º, ao 7º períodos do curso de Matemática nos turnos vespertino e noturno; do 4º ao 8º períodos do curso de Direito matutino e noturno e 4º ao 12º períodos do curso Medicina nos turnos matutino e vespertino. E representantes dos departamentos dos cursos supracitados, dos professores, da Reitoria, da e da Pró Reitoria de Ensino de Graduação – PROEG. A referida coleta foi realizada no período de janeiro a junho de 2012 nos respectivos locais de estudo e\ou trabalhos dos sujeitos.

Os cursos foram selecionados para ser o universo empírico da pesquisa segundo os seguintes critérios:

- a) Cursos (Direito e Medicina), bacharelado: foco – formação profissional avançada em geral, “prestígio social elevado”.
- b) Curso (Matemática e Pedagogia) licenciatura: foco – formação profissional para o magistério, “prestígio social baixo”.

O curso de Pedagogia é ofertado na modalidade licenciatura pela Faculdade de Educação – FE nos turnos matutino e noturno e tem como objetivo formar profissionais para atuarem na docência da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos – EJA; e na gestão de processos educativos em espaços escolares e não escolares que necessitam do trabalho pedagógico.

O curso de Matemática é também ofertado na modalidade licenciatura pela Faculdade de Ciências Naturais – FANAT nos turnos vespertino e noturno, objetiva formar profissional em Matemá-

tica apto para o exercício do magistério no ensino fundamental e médio com habilidade intelectual, social e política. a partir do conhecimento da realidade social, econômica e cultural, bem como o conhecimento matemático nos seus aspectos histórico, filosófico, sociológico, psicológico, político, didático e pedagógico.

Direito é um curso ofertado na modalidade bacharelado pela Faculdade de Direito – FAD nos turnos matutino e noturno e objetiva formar profissionais à luz dos princípios da equidade, bem como da justiça, capacitando-o ao exercício das mais diversas atividades da área jurídica na perspectiva de uma formação ético política. Portanto aptos a compreender problemas contemporâneos e buscar a sua resolução.

Medicina é um curso ofertado na modalidade bacharelado pela Faculdade de Ciências da Saúde – FACS nos turnos matutino e vespertino e portanto, tem por objetivo a formação do médico generalista, com conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para promover a saúde, prevenir e tratar a doença, reabilitar a incapacidade e estar voltado para os princípios da transdisciplinaridade; logo visa à aplicação dos conhecimentos das ciências da saúde.

## CONSIDERAÇÕES SOBRE COTAS SOCIAIS NA UERN

Em relação ao gênero dos pesquisados, há uma predominância do sexo masculino entre os inquiridos, 119 (57%), enquanto que 88 (43%) são do sexo feminino. Esses achados se distanciam da realidade nacional, quando o Censo da Educação Superior (2010) mostra que no atendimento por gênero, a participação é majoritariamente feminina entre os anos de 2001 e 2010. Tal frequência destaca ainda mais no item conclusão. Em 2010 considerando o percentual de concluintes nos cursos presenciais e a distância 57% pertencem ao gênero feminino.

O Censo da Educação Superior (2010) também enfatiza que a predominância do gênero feminino está nas áreas de Educação, Humanidades e Artes, Ciências Sociais, Negócios e Direito, Saúde e Bem estar social e Serviços. Enquanto que a presença masculina tem destaque nas Ciências Matemáticas e Computação, Engenharia, Produção e Construção, Agricultura e Veterinária. Percebe-se que os graduandos dos cursos investigados em sua maioria pertencem a um público jovem. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE) e Programa Nacional de Amostra Domiciliar (PNAD) (2010) conferem que evoluiu a escolaridade bruta (indicador que permite comparar o total de matrícula de determinado nível de ensino com a população na faixa etária teoricamente adequada a esse nível); e líquida (identifica o percentual da população matriculada em determinado nível de ensino na faixa etária teoricamente adequada em relação a população ao mesmo nível de ensino), na educação superior para a população de 18 a 24 anos.

A taxa de escolarização bruta passou de 15,1% para 26,7% e a líquida de 8,9% para 14,4%. Quanto ao tipo de instituição em que o discente cursou a Educação Básica 124, isto é (60%) estudou em escola pública, 56 (27%) em instituição particular e apenas 27 (13%) estudou em escola pública e privada.

A educação brasileira vem conquistando melhorias significativas em seus indicadores; e nesse sentido é importante destacar que de acordo com o Censo da Educação Superior publicado pelo MEC (2010) há 51,5 milhões de estudantes matriculados na educação básica pública e privada no país. Desse total, 85,4% estudam nas redes públicas. Se considerar as formas de ingresso com base no Censo da Educação Superior, no ano 2010, as matrículas de 64% foi procedente do ensino público, 27% étnico, 6% social\renda familiar e 3% outros programas.

De acordo com dados do MEC de 1,1 milhão de inscritos para o ENEM (2012), 891 mil vêm da escola pública, enquanto 246 mil são oriundos de escolas particulares. Hoje, 88% dos estudantes matriculados no ensino médio no Brasil, estão nas escolas públicas. No entanto, nas universidades federais há uma distância significativa se considerar esses dados; pois apenas 40% dos estudantes dessas IES vieram da escola pública.

O que confirma que em 27 das 59 universidades federais ainda não há cotas sociais. Logo após ser sancionada a Lei 12.711\2012 em outubro 2012, as universidades tem 30 dias para adaptarem os editais ao que diz a lei. entre os anos de 2001 e 2009.

Quanto a *renda familiar* (Q01), somada a renda de todas as pessoas do domicílio incluindo o próprio inquirido dos 95 voluntários dos cursos de Pedagogia e Matemática, 20% se enquadram na categoria um salário mínimo, 18% de dois a três salários mínimos, 17% de três a cinco salários mínimos e apenas 6% acima de cinco salários mínimos.

Nos cursos de Direito e Medicina pesquisados a *renda familiar* de todas as pessoas do domicílio incluindo o próprio investigado 34% se enquadram na variável acima de cinco salários mínimos, na variável de três a cinco salários 29%, de dois a três salários 13% e um salário mínimo apenas 6%. Evidencia-se que a *renda familiar* dos discentes dos cursos de licenciatura se distancia de forma significativa quando comparados aos cursos de bacharelado. Fica claro ao observar os gráficos nº 06 e 07, nos quais é possível detectar que enquanto na licenciatura apenas 6% tem uma renda de mais de cinco salários mínimos, no bacharelado essa situação se inverte e apenas também 6% tem renda de até um salário mínimo.

Tais condições às vezes dificultam a permanência desses estudantes na universidade, principalmente nos cursos de licenciatura, uma vez que a realidade social não condiz com as exigências da academia. Bourdieu (2011) alerta que o sistema de ensino exclui de maneira contínua e mantém os excluídos contentando-os e relegando-os a ações desvalorizadas.

As políticas educacionais muitas vezes reproduzem a desigualdade. Como um estudante que tem uma renda de um salário mínimo para três pessoas em seu domicílio pode se manter em curso superior sem o apoio de políticas públicas de acompanhamento em sua instituição? Quanto à *escolaridade*, Q02 nos cursos de Matemática e Pedagogia observou-se que a categoria concordo totalmente na variável maior escolaridade contempla 56%, quando a variável é a segunda maior escolaridade essa porcentagem passa para 19%, a terceira maior e outra contemplam apenas 4%. Também nos cursos de Direito e Medicina observou-se que a categoria concordo totalmente contempla a maior escolaridade 49 (44%), a segunda e a terceira maior contemplam 25 (12%) e outra 10 (9%). Gráficos nº 08 e 09.

Há uma aproximação entre os cursos de licenciatura e de bacharelado quanto a maior escolarização, portanto é possível concluir que a graduação é o grau mais elevado, e o próprio inquirido se destaca em relação aos demais membros de sua família sendo 53 (56%) e 49 (44%) respectivamente, conforme gráficos nº 07 e 08. Dados do Censo da Educação Superior (2010) confirmam que aumentou o número de matrículas na modalidade de ensino presencial por região geográfica nos anos 2001 a 2010 nas regiões Norte, Nordeste e Centro – Oeste, no entanto, ainda é possível inferir que a região Nordeste é a que mantém a maior distância entre o percentual de matrícula e o populacional.

O governo federal e alguns governos estaduais vêm implantando vários sistemas de avaliação na educação básica com o objetivo de corrigir os problemas identificados e dirigir apoio técnico e financeiro tanto para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das redes de ensino, quanto para a

redução das desigualdades ainda existentes no sistema educacional. Como referência adotam os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1988) para elaboração desse processo. Essas avaliações visam reunir informações confiáveis a respeito do sistema educacional.

Dentre esse seletor está o SAEB e a Provinha Brasil (Ensino Fundamental séries iniciais e finais) gerenciados pelo INEP/MEC. Também o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, este com o objetivo democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio.

O Brasil participa de avaliações internacionais como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA que é coordenado pela Organização para a cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) realizado a cada três anos desde o ano 2000. No entanto, há rendimentos baixos em todas essas avaliações. Quando comparado a outros países com o PISA, o Brasil figura entre os últimos em proficiência de leitura, bem como em matemática.

A mudança nesses resultados está atrelada a uma melhoria das condições de vida extrapolando assim, a esfera educacional. O que permite compreender que o aprendizado é influenciado por fatores sociais e econômicos. Mesmo com o avanço no que se refere a metas do IDEB, a Educação Básica continua deficiente. O contingente de desigualdades educacionais deixam claro que as políticas públicas precisam ser implementadas e acompanhadas com urgência. O Censo da Educação Básica (2011) indicou que 3,8 milhões de crianças e adolescentes com idade entre 4 e 17 anos estão fora da escola. A desigualdade permeia entre regiões, etnia e classe social. Portanto, os grupos economicamente mais vulneráveis necessitam de políticas específicas.

A avaliação Brasileira do Ciclo de Alfabetização – Prova do ABC (2011) confirma que 51 em cada 100 crianças da rede pública não sabem o necessário para esse nível de escolaridade. Verifica-se ainda que um terço dos alunos que deveriam estar no Ensino Médio continua no Ensino Fundamental. Assim, conclui-se que é tempo de urgência para a educação brasileira.

Várias ações têm sido pensadas pelo governo para amenizar e até mascarar essa realidade. No entanto ainda são questionáveis, haja vista os entraves ocasionados por muitos anos de atraso na educação brasileira. A construção de parceria como forma de melhorar a qualidade do ensino público é fator preponderante, ao avaliar qualquer política de acesso ao ensino superior. Brandão (2005) argumenta sobre a necessidade de investir nos níveis de ensino fundamental e médio por mais de 30 anos para que resultem diferenças no percentual de classes excluídas, tais como negros e/ou pobres. Para que estes estejam aptos a concorrer em igualdade de condições as vagas ofertadas nas universidades públicas brasileiras.

As precárias condições do ensino básico no Brasil dificultam o desempenho na academia. Falta de recursos adequados limitam o trabalho do profissional da educação. As condições de trabalho dos professores constituem entraves a práticas inovadoras. Portanto, muitos chegam à universidade com sérias dificuldades e lacunas de conhecimentos, habilidades e competências que também estão relacionadas a condição socioeconômica.

O grande desafio para vencer a desigualdade, se dá através do conhecimento. Para isso, a sensibilização da comunidade acadêmica para a causa social, como forma de exercer cidadania. Nesse eixo de discussão a constituição Brasileira em seu Art. 3º, incisos III e IV tem como objetivo erradicar a pobreza, a marginalização e reduzir as desigualdades sociais, bem como promover o bem de todos, sem preconceitos ou discriminação. No que concerne à falta de incentivo da instituição, é possível observar a distância entre a política de acesso e as reais condições de permanência na instituição.

Como já discutido no decorrer deste estudo, não há acompanhamento dessa categoria de alunos, portanto a ação afirmativa dessa forma torna-se ineficaz pois apenas o ingresso na educação superior não garante o desenvolvimento e o sucesso do cidadão. A desigualdade de oportunidades de acesso ao Ensino superior é construída continuamente. A ausência do capital de informações é pertinente na educação básica. É comum a afirmação que as políticas públicas voltadas para a educação básica não tem se efetivado no sentido de garantir um ensino de qualidade. Os efeitos dessa exclusão do conhecimento se efetivam quando o aluno ingressa na universidade. A dificuldade de compreender textos acadêmicos, citada como um obstáculo durante o curso, vem confirmar essa carência.

O papel da universidade pública na redução das desigualdades se concretiza quando articulada com a sociedade para compartilhar saberes e construir conhecimento. A educação é vital para construção da igualdade e da cidadania. Partindo dessa premissa o ensino no Brasil tem necessidade de reformulação para que possa garantir bem estar a maioria da população, uma vez que essa é carente nesse aspecto.

A sociedade que se construiu ao longo dos anos tem dificuldade de conviver com a ideia de igualdade. As políticas públicas não conseguiram ainda promover a mobilidade social ou mesmo uma menor desigualdade para a uma camada significativa da população. Pois aos privilegiados das classes A e B garante-se a educação de qualidade e aos pobres o acesso, mas nem mesmo a garantia de permanência.

O acompanhamento dos alunos que chegam a universidade através do sistema de cotas sociais consiste em estreitar o relacionamento com essa categoria. Faz-se necessária uma ação permanente. A criação de uma comissão para conhecer os obstáculos que eles enfrentam, sejam de ordem socioeconômica, cultural ou emocional parece salutar. Tais obstáculos se materializam na ordem de procedimentos informais e pedagógicos.

No que se refere aos aspectos informais estão na pauta recursos para comprar livros, dificuldade de transporte para possibilitar o acesso a UERN, falta de incentivo da instituição no que concerne ao desconhecimento da categoria de alunos pobres que fazem parte do quadro de matrículas dessa IES, tempo para se dedicar a leitura e a pesquisa, e ainda o acervo limitado da instituição.

Quanto aos procedimentos pedagógicos que são base nos achados desse estudo destacam-se: dificuldade de compreender textos acadêmicos e didática dos professores. Chauí (2003) aponta medidas necessárias no sentido da universidade se comprometer com outros níveis de ensino, ou seja, que haja uma articulação com o Ensino Fundamental e Médio. Para isso é necessário flexibilizar os currículos dos cursos, e assim assegurar a universalidade dos conhecimentos.

É verdade que as transformações ocorrem visualmente através da globalização, no entanto, as necessidades de políticas e econômicas precisam ser universalizadas como forma de intensificar maior aproximação com a realidade. Não basta o acesso, é preciso garantir qualidade. Portanto, promover benefícios com a concessão de direitos e cidadania. A possibilidade de democratização da Educação Superior implica a ampliação de investimentos e fortalecimento da universidade como bem público. Verifica-se que tanto nos cursos de Pedagogia e Matemática, quanto em Direito e Medicina há um percentual considerável dos que afirmam concordar que a IES atende precariamente as necessidades. Pode-se constatar tal informação quando referenciado pelos entrevistados desse estudo quando afirmam que as cotas adotadas na instituição são apenas de acesso, deixando evidenciar que nesse sentido a IES deixa lacunas no que se refere a continuidade dos cursos ofertados a essa categoria de alunos.

Nesse sentido, atender precariamente as necessidades significa não oferecer condições favoráveis para que esses alunos estejam na academia. É o que se constata em um país com grandes riquezas, mas também com desigualdades bem distribuídas. As políticas compensatórias não tem conseguido efetivar-se; tendo em vista que essas políticas necessitam de planejamento para sua possível efetivação. Buscar igualdade entre grupos vulneráveis não significa oportunizar uma ação e sim condições de se desenvolver de forma igualitária.

Os achados dessa investigação apontam como alguns obstáculos para esses alunos, recursos para comprar Xerox e livros; tempo para se dedicar a leitura e a pesquisa, falta de incentivo da instituição, acervo da biblioteca, didática dos professores e dificuldade para compreender textos acadêmicos. As cotas adotadas na UERN são apenas de acesso ao ensino superior, portanto, não há acompanhamento dessa categoria de alunos no que se refere a dados sobre a permanência e ou conclusão. Espera-se que este estudo contribua para a melhoria da educação, especificamente no Ensino Superior, no sentido de repensar não apenas as condições de acesso, mas a permanência e conclusão de alunos de camadas populares oriundos de escolas públicas. Bem como, para o desenvolvimento de novas pesquisas sobre cotas sociais e que desencadeie reflexões e discussões sobre a possibilidade de garantir a todo cidadão o direito a igualdade e cidadania. E continuo interrogando. Em que medida o acesso de pobres no Ensino Superior contribui para a construção da igualdade de direito e cidadania?

## REFERÊNCIAS

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

\_\_\_\_\_. *Estatuto da igualdade racial 2006. Lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010 que institui o estatuto de igualdade racial altera as leis nº 7. 716, de 5 de janeiro de 1989*. Brasília: câmara dos deputados. Edições Câmara, 2010.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Os desafios do Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF, 2004 a. BRASIL, *Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil*. DF: Brasília Senado Federal, 1988.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. 12. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro vozes, 2011.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. *Cota Na Universidade Publica Brasileira Será Esse O Caminho?* São Paulo: Autores Associados. 2008..

CARNEIRO, Moacir Alves. *LDB fácil: leitura crítico compreensiva, artigo a artigo*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 2. Ed. São Paulo, 1995.

JACCOUD, Luciana (Org.) SILVA, Frederico Barbosa et,al. *Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo*. Brasília, IPEA, 2005.

MODERNA. *Anuário Brasileiro da Educação Básica*. São Paulo: Moderna, 20012. MUNANGA, Kabengele. *Políticas de ação afirmativa*. São Paulo. EDUSP, 1996.

PIOVESAN, Flávia. *Direitos humanos e o direito constitucional internacional*. 13ª. ed São Paulo: Saraiva, 2007.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

SGISSARDI, V. *A universidade no século XXI desafios do presente*. São Paulo: Cortez, 2009..

UERN, COMPERVE *Manual do Candidato*, 2010 UERN, COMPERVE *Manual do Candidato*, 2011 UERN, COMPERVE *Manual do Candidato*, 2012.

# ATIVIDADES COMPLEMENTARES NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS: UM OLHAR SOBRE OS REGULAMENTOS DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

**RYANNE DE OLIVEIRA PAZ**

Universidade Federal do Ceará – Estudante da graduação ryannepazopt@gmail.com

**CARLOS ADRIANO SANTOS GOMES**

Universidade Federal do Ceará – Doutorando em Educação Brasileira contabeisfeaac@yahoo.com.br

## INTRODUÇÃO

A contabilidade vem apresentando por uma constante evolução nos últimos anos, consequência das exigências do mundo dos negócios, cada vez mais acentuadas em função do crescimento econômico, social e tecnológico. (ALMEIDA, VARGAS E RAUSH, 2011). Por sua vez, para acompanhar tal dinâmica, os cursos de graduação necessitam atentar para a modernização de seus currículos sob pena de não prepararem adequadamente o futuro profissional contábil para sua atuação na sociedade.

Em observância à dinâmica de transformação do campo profissional, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Superior (CES) estabeleceram a obrigatoriedade das Atividades Complementares nos cursos de graduação brasileiro.

De acordo com Frauches (2011) foram estabelecidas, a partir das orientações gerais contidas nos Pareceres CES/CNE 776/97 e 583/2001, bem como nos desdobramentos decorrentes do Edital 4/97-SESu/MEC, as Diretrizes Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Gerais dos Cursos de Graduação observando-se, dentre outros aspectos, os níveis de abordagem, perfil do formando, competências e habilidades, habilitações, duração dos cursos e **atividades complementares**, para a autorização e reconhecimento de cursos, bem como suas renovações (grifo nosso).

Tais dispositivos normativos contemplam também os cursos de graduação em Ciências Contábeis, e estes tiveram a necessidade de adaptarem sua estrutura para contemplar a adoção das atividades complementares.

As Atividades Complementares podem ser observadas como uma forma de proporcionar uma formação não exclusivamente centrada na sala de aula, permitindo uma flexibilização do curso e proporcionando uma progressiva autonomia intelectual do discente durante a graduação, além de estimular o seu envolvimento com o ambiente acadêmico e profissional. Nesse ínterim destacam-se as ações no campo da pesquisa, extensão, seminários, simpósios, congressos, conferências, monitoria acadêmicas, iniciação científica, atividades culturais, dentre outros.

Ressalte-se que as resoluções do CES e CNE não especificam o modo de operacionalização das Atividades Complementares, deixando tal tarefa a cargo de cada IES, apresentando apenas que são atividades voltadas para a interação junto ao meio acadêmico, à comunidade e ao mercado profissional. Diante de tal flexibilidade, esta pesquisa busca responder à seguinte questão-problema: *Quais as principais características/exigências dos regulamentos das Atividades Complementares dos cursos de Ciências Contábeis de Universidades Públicas Federais brasileiras?*

Esta investigação tem como objetivo principal identificar as principais características e distinções entre os regulamentos a partir da análise dos regulamentos das Atividades Complementares dos cursos de Ciências Contábeis das Universidades Públicas Federais brasileiras.

A pesquisa justifica-se dada a grande diversidade de currículos nos cursos de graduação em Ciências Contábeis que atendem às peculiaridades regionais de cada instituição com influência direta sobre as Atividades Complementares e consequentemente a necessidade de estudos que envolvam sua concepção, operacionalização e resultados.

O artigo está estruturado em cinco seções, a saber: Introdução; Referencial Teórico, que aborda as competências e habilidades do contador, o ensino da contabilidade no Brasil e as Atividades Complementares; Metodologia; Análise dos Resultados, subdividida em dois pontos: análise descritiva dos documentos e da regulamentação das Atividades Complementares e Aspectos relativos ao conteúdo dos regulamentos; e Considerações Finais.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### Competências e habilidades do contador

Conforme definição da Deliberação CVM 29 (1986), a Contabilidade é um sistema de informação e avaliação, útil para prover os usuários com “demonstrações e análises de natureza econômica, financeira, física e de produtividade, com relação à entidade objeto de contabilização”. Nesse sentido a formação do profissional contábil deve contemplar não apenas a aprendizagem de conteúdos curriculares, mas também o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à sua atuação profissional.

Koyama, Silva e Oliveira (2010) afirmam que os contadores são como “conselheiros” das empresas, dotados de competências e habilidades para que as decisões tomadas sejam as mais eficientes para a entidade e para manter esse status precisam estar informados sobre todos os processos de gestão do patrimônio.

Morozini, Cambuzzi e Longo (2007) salientam que, pela amplitude que o campo da contabilidade possui, o profissional pode atuar em várias áreas; destacando assim o valor do contador diante da sociedade. Teixeira *et al.* (2012) afirma que a importância deste profissional se justifica pelo fato de todas as transações relevantes que ocorrem na empresa são objeto de interesse do contador.

Althoff e Domingues (2008) afirmam que o profissional contábil moderno deve ter capacidade cognitiva e competência, assim devem ter “flexibilidade, autonomia, polivalência e disposição para adequação a ocorrências novas” como suas principais qualidades. De modo complementar Morozini, Cambuzzi e Longo (2007) afirmam contador tem o papel de ser o grande auxiliador das decisões dentro das organizações, sendo ele o responsável por esclarecer dúvidas, solucionar problemas e desenvolver o aspecto estrategista. Com essa nova visão de mercado, onde tudo muda com grande velocidade, com o avanço da tecnologia e a globalização, a profissão contábil tende a ser mais valorizada, visto que há uma valorização da informação tempestiva. Tais aspectos necessitam ser ressaltados pois o novo profissional nem sempre tem ideia do que realmente o espera.

É no ambiente das IES's que a educação formal do contador ocorre, entretanto as universidades e faculdades não podem se fechar ao mundo exterior sob pena de perder uma conexão tão necessária à preparação do futuro profissional que evidencia as necessidades do mercado (e também da so-

cidade) e conseqüentemente servem como um guia das estratégias adequadas que proporcionem o conhecimento e formação de habilidades e competências no estudante.

## Aspectos pontuais sobre o ensino nos cursos de Ciências Contábeis no Brasil

No Brasil, via de regra, os cursos de graduação em Ciências Contábeis são ofertados por IES's nas modalidades presencial, semipresencial e à distância e apresentaram um grande avanço em sua oferta a partir da década de 1990. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (BRASIL, 2010), o número de cursos passou de 406, em 1998, para 1.040, em 2010, um crescimento de 156,16%, ocupando a quarta posição em número de cursos no Brasil.

O Censo Nacional da Educação Superior relativo a 2010 apresenta o curso de Ciências Contábeis como sendo também o quarto em número de matrículas no Brasil (265.164). Miranda et. al. (2013), afirmam que o grande número de matrículas nos cursos de Ciências Contábeis reflete a ampla área de atuação do contador no mercado de trabalho, contudo tal avanço tem relação também com uma questão de custo, uma vez, que estes cursos não demandam grandes investimentos em equipamentos e laboratórios para o seu funcionamento.

Diante de tal avanço quantitativo na oferta de vagas e da necessidade de atender à uma necessária adequação dos currículos às novas demandas do mercado e da sociedade a Resolução 10 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Superior (CES) de 2004, estabeleceram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Ciências Contábeis, contendo como princípios norteadores gerais, conforme Santos, Domingues e Ribeiro (2011), a formação do perfil profissional desejado, referente às habilidades e competências; componentes curriculares dos cursos; sistema de avaliação do estudante e do curso; e demais temas ligados ao estágio supervisionado, projetos e atividades complementares.

Os artigos 3º e 5º da Resolução nº10 CNE/CES ratificam as mudanças e a área abrangente de atuação do contador. O primeiro indica que o profissional deve, além de ter revelada sua competência crítica-analítica de avaliação, possuir também a capacidade de:

- compreender as questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e financeiras, em âmbito nacional e internacional e nos diferentes modelos de organização;
- apresentar pleno domínio das responsabilidades funcionais envolvendo apurações, auditorias, perícias, arbitragens, noções de atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, com a plena utilização de inovações tecnológicas; (CNE/CES, 2004)

O artigo 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais aponta que o curso de graduação deve proporcionar ao formando, de acordo com o exigido pela Organização Mundial de Comercio, amplo conteúdo sobre o cenário econômico financeiro, tanto nacional, como internacional, a formação básica relacionada com outras áreas de conhecimento (como direito e estatística), conteúdos de formação profissional (como nas áreas de auditoria, perícia, setor público) e na formação teórica-prática.

Outra mudança ocorrida no currículo nacional dos cursos de graduação ocorreu em 2007 com a Resolução nº 2 do Ministério da Educação, CNE e a CES, que estabeleceu a carga horária mínima dos cursos, em modalidade presencial (para o curso de Ciências Contábeis 3.000 horas, devendo ser integralizado em no mínimo quatro anos).

## Atividades Complementares nos Cursos de Ciências Contábeis

A Resolução nº10 do CNE/CES, 2004, aponta que as Atividades Complementares possibilitam o reconhecimento de habilidades, conhecimentos e competências do discente, por avaliação, incluem-se também as adquiridas fora do ambiente escolar, contendo assim “a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade”, principalmente quando se trata de relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão universitária (CNE/CES, 2004).

Evidencia-se então a importância das Atividades Complementares, visto que elas propiciam a oportunidade de uma formação diversificada e enriquecedora uma vez que o discente tem a liberdade de escolher o tipo de atividade que deseja realizar, direcionando desta maneira a sua formação para áreas acadêmico/profissionais que possua maior interesse. Para Teixeira et al. (2012) esta possibilidade permite-se ao discente que ele busque, por conta própria, tanto áreas com as quais eles se identifique mais, como por partes que ele sente dificuldade, para saber qual será sua linha de atuação no mercado de trabalho, fortalecendo assim a sua autonomia.

Teixeira et al. (2012) afirmam ainda que as Atividades Complementares são importantes, pois admitem flexibilizar e estimular a diversidade, proporcionando uma formação diferenciada, tanto para o discente como para a própria instituição.

Salienta-se que o contador, conforme a Resolução 560 do CFC pode atuar em diversas funções, como auditor, interno e externo, consultor, escriturador contábil ou fiscal, professor ou conferencista, analista, consultor, educador, *controller*, escritor, fiscal de tributos, legislador, perito, pesquisador e várias outras ramificações (CFC, 2013). Assim o estudante, tendo como base a experiência adquirida durante o período de graduação dentro e fora da Universidade, tais como visitas técnicas, cursos de idioma, palestras, congressos, capacitações, dentre outros, pode estabelecer com maior segurança o seu futuro campo de atuação profissional.

Conforme a Resolução nº10 do CNE/CES (2004), as Atividades Complementares devem compor-se de itens curriculares enriquecedores que contribuam para a formação do perfil do formando, não devendo, no entanto, se confundir com o Estágio Curricular Supervisionado, que está voltado para a consolidação do desempenho profissional do discente.

Não há uma regulamentação específica no Ministério da Educação pontuando de que maneira devem ser operacionalizadas as Atividades Complementares, tal tarefa fica a cargo das IES's, a Resolução CNE/CES 10 (2004) esclarece apenas que tais atividades devem contemplar habilidades e competências, que abranjam a prática do estudo, podendo ter relações com o mundo de trabalho, ações de extensão junto à comunidade, entre outros. São, de acordo com a norma citada, atividades “independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade” (CNE/CES, 2004).

Ressalta-se que em Atividades Complementares podem estar contidas desde a participação em eventos da própria Universidade (semanas acadêmicas, congressos, por exemplo), até palestras ou cursos promovidos por entidades de classe contábil, eventos culturais, entre tantas outras.

O que define as situações que podem ou não ser considerado no somatório das horas das atividades bem como a carga horária mínima é o regulamento de cada instituição. Estes regulamentos podem apresentar também fatores limitadores, redutores e de relevância. O fator limitador ocorre quando a norma restringe a quantidade de vezes que determinada atividade poderá ser computada, de modo complementar, o fator redutor, reduz a carga horária de determinados eventos, por exemplo, um evento que o estudante tenha participado e que possua uma carga horária de 20 horas só

seria reconhecido para efeito de validação 20% deste total. Por fim o fator de relevância assume que as atividades devem ser registradas de maneira diferente para cada nível de importância e representatividade, por exemplo, a aprovação de um artigo num periódico de impacto poderá valer mais que apresentar a mesma pesquisa em congresso de âmbito local.

Tais fatores em geral são utilizados pelas IES's com o intuito de para provocar no estudante uma formação mais diversificada, de modo que este não fique limitado a poucos tipos de atividades.

## METODOLOGIA

Esta investigação caracteriza-se como uma pesquisa exploratória de natureza qualitativa. Segundo Gil (2008), pesquisas exploratórias são feitas com o objetivo de conceder visão holística acerca de determinado fato. Observa-se uma escassa literatura a respeito da temática das Atividades Complementares no ensino superior, em especial nos cursos de Ciências Contábeis.

Os procedimentos adotados na investigação foram: pesquisa bibliográfica e documental; conforme GIL (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado e uma grande vantagem, é que ela permite ao pesquisador uma cobertura muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Nesta investigação, recorreu-se aos livros, periódicos, artigos científicos, dissertações, materiais coletados na internet, entre outros para a construção da revisão de literatura.

Por sua vez a pesquisa documental, que conforme Lakatos e Marconi (2003) é efetivada por meio de consulta e análise de documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias, foi realizada com base nos regulamentos das Atividades Complementares dos cursos presenciais de Ciências Contábeis das Universidades Públicas Federais do Brasil, obtidos por meio de seus portais eletrônicos ou por contato com os coordenadores, através de correio eletrônico. A captação dos regulamentos foi efetuada entre os meses de dezembro de 2012 e fevereiro de 2013.

Embora tenham sido obtidas 25 respostas de um universo de 36 Universidades Públicas Federais que possuem o curso presencial de Ciências Contábeis, classificadas conforme site do Ministério da Educação (e-MEC) a amostra foi composta por 22 regulamentos, uma vez que dois documentos encaminhados não tratava desse assunto, e uma IES informou não possuir regulamentação, atingindo-se uma representatividade de 61,11% das Universidades que são objeto da pesquisa.

Optou-se por uma abordagem qualitativa que segundo GIL (2002) envolve a redução dos dados, a sua categorização, interpretação e a redação do relatório. Com base na análise do conteúdo dos regulamentos buscou-se identificar diferenças e similaridades entre as instituições, no que diz respeito às categorias de atividades, carga- horária, fatores de redução, dentre outros aspectos.

## RESULTADOS

### Análise Geral dos Documentos e da Regulamentação das Atividades Complementares

Através da análise descritiva pretende-se identificar as características dos regulamentos que compõem a amostra. Os principais pontos a serem abordados nessa seção são: a carga horária mínima exigida; a forma de avaliação dos componentes apresentados; a obrigatoriedade da oferta dos meios para que o estudante faça atividades; a influencia de dispositivos normativos gerais da IES no

regulamento do curso, a ocorrência de fatores limitadores, redutores ou de relevância, e se o regulamento é geral para todos os cursos da IES ou específico do curso de Ciências Contábeis.

Inicialmente o Quadro 01 apresenta de forma agrupada informações gerais referentes aos regulamentos obtidos. As IES foram agrupadas por região geográfica.

**Quadro 1** – Análise Descritiva e da Regulamentação

IES	Região	Quantidade de Artigos	Carga Horária Total	Regulamento Próprio do Curso ou Universal	Fator Limitador (L), Redutor (Rd) ou de Relevância (RI)	Influência de norma interna
UFPA	NO	13	180h	Próprio	L	Não
UFRR	NO	25	Não informa	Universal	Não informa	Sim
UFC	NE	16	120h	Próprio	L/Rd/RI	Sim
UFPI	NE	6	120h	Universal	L	Sim
UFPE	NE	15	300h	Próprio	Nenhum	Sim
UFPB	NE	8	300h	Próprio	L/Rd/RI	Não
UFCG	NE	8	300h	Próprio	L/Rd/RI	Não
UFRN	NE	8	160h	Próprio	L/Rd/RI	Não
UFERSA	NE	14	300h	Próprio	L	Sim
UFMT	CO	20	150h	Próprio	L/Rd/RI	Não
UFG	CO	5	100h	Próprio	Nenhum	Não
UFRRJ	SE	16	200h	Universal	L/Rd	Sim
UFES	SE	6	100h	Próprio	L/Rd/RI	Não
UFMG	SE	3	Não informa	Próprio	L	Sim
UFU	SE	-	60h	Próprio	L/RI	Sim
UFVJM	SE	13	Não informa	Universal	L/Rd	Não
UFSJ	SE	6	180h	Próprio	L/Rd/RI	Sim
UFSM	SU	21	Não informa	Próprio	L/Rd	Sim
UFPR	SU	6	90h	Próprio	L	Sim
UTFPR	SU	19	70 pontos	Universal	L	Não
FURG	SU	9	24 créditos	Próprio	Rd/RI	Sim
UFSC	SU	18	320h	Próprio	L/Rd/RI	Não

Fonte: Dados da pesquisa (2013)

Com a análise geral pode se perceber uma variação na quantidade de artigos que integram cada regulamento (mínimo de 3, máximo de 25 artigos e média 12,19). Tal análise foi efetuada para verificar o nível de detalhamento de cada regulamento. Observa-se que 57,15% dos regulamentos possuem entre 6 e 15 artigos. A Universidade Federal de Roraima possui o regulamento mais detalhado, por sua vez a Universidade Federal de Uberlândia não organiza seu regulamento em artigos, mas sim em texto corrido.

No que tange às cargas horárias apresentadas na amostra, a Tabela 01 apresenta a frequência do que é exigido pelos regulamentos. Salienta-se que não fazem parte desses dados os regulamentos da UFRGS e FURG, que se baseia em créditos que não se convertem de modo uniforme em horas, e o da UTFPR que utiliza um sistema de pontos. Por sua vez, quatro IES's (UFRR, UFMG, UFVJM e UFSM) não especificaram em seus regulamentos a quantidade total de horas exigidas.

**Tabela 01** – Cargas-Horárias Exigidas

Intervalo de Carga-Horária Exigida para Atividade Complementar	F	F(x) relativa
0 –  64	1	5%
65 –  128	5	25%
129 –  192	3	15%
193 –  256	2	10%
257 –  320	5	25%
<b>Não especificou</b>	4	20%
<b>TOTAL</b>	20	100%

**Fonte:** Dados da Pesquisa (2013).

As faixas com os maiores números de regulamentos são a segunda (de 65 a 128h) e a quinta (de 257 a 320h), com 25% de representatividade em cada, ressalte-se, contudo que apenas a UFSC, cobra 320h (equivalente a 10,6% da carga horária mínima total de um curso com 3.000 h conforme determina a Resolução nº2 do CNE/CES de 2007) ao passo que a UFU, que cobra a menor carga horária da amostra (64 horas ou 2,13% da carga horária total de um curso com 3.000h), é possível que a instituição exija o cumprimento de outras atividades, como a UFPR que cobra 90h, porém, exige a participação do aluno em, no mínimo, duas semanas de estudos avançados em contabilidade, com 75% de presença.

Observou-se que em 17 dos 22 regulamentos (77,27%) são específicos do curso de Ciências Contábeis, contudo em 07 deles existe a influência de alguma norma global da instituição. Na UFC, por exemplo, o regulamento informa em seu caput atende aos dispositivos da Resolução nº 07/2005 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

No que diz respeito aos fatores de limitação, redução e relevância, duas IES informaram não possuir e uma não informou, ao tempo em que 08 regulamentos apresentaram os três fatores simultâneos, 05 utilizam dois fatores e 06 apenas um fator. Ressalte-se que Fator Limitador foi o mais frequente (em 18 regulamentos).

### Análise do conteúdo dos regulamentos

Essa parte dos resultados da pesquisa trata do conteúdo dos regulamentos das Atividades Complementares, em que se buscou identificar a diversidade de itens em todos os relatórios, e quais são os mais recorrentes.

A partir da leitura dos documentos, foram criadas categorias de modo a contemplar os temas apresentados nos regulamentos da amostra. Após o estabelecimento das categorias, buscou-se identificar no âmbito de cada uma delas, suas subdivisões (aqui denominada de “itens”), assim, por exemplo, no grupo *Atividades de Ensino* foram identificados 16 itens (ou subcategorias). Constituídos os grupos e seus itens, a etapa seguinte foi a elaboração de escores para a análise de cada documento, para tal atribuiu-se o escore (1) para a ocorrência do item e (0) para a não ocorrência.

**Tabela 02** – Grupos de Atividade

Grupos	Itens em cada grupo	Frequência em que os itens ocorrem
(1)Atividades de Ensino	16	48
(2)Atividades de Extensão	18	103
(3)Atividades de Pesquisa	22	106
(4) Atividades Artístico-Culturais, Sociais e Esportivas	10	31

(5) Atividades ligadas a Formação Profissional	7	37
(6) Outras Atividades	15	46
<b>Total</b>	<b>88</b>	<b>371</b>

**Fonte:** Dados da Pesquisa (2013).

Dentre as seis categorias observa-se que o grupo *Atividades de Pesquisas* foi o que apresentou maior quantidade de itens (22) e a maior recorrência (106) e grupo *Atividades Ligadas à Formação Profissional* apresentou menor quantidade de itens (07) e menor recorrência (37). As atividades de pesquisa e extensão juntas respondem por 45,45% dos itens dos grupos e 56,33% da frequência em que os itens ocorrem, revelando-se, portanto como as atividades complementares com maior peso, em termos de quantidade, nos regulamentos.

No que diz respeito aos itens atividades mais frequentes nos regulamentos destacam-se a participação em eventos relacionados aos cursos (palestras, seminários, semanas acadêmicas, congressos, entre outros) presentes em 21 dos 22 regulamentos; seguindo das bolsas remuneradas ou voluntárias do CNPq, FUNCAP, PIBID, PIVIC, CAPES e o PET ou programas similares (20 regulamentos). As atividades de estágio não curricular aparecem em terceiro lugar (18 regulamentos).

No grupo *Atividades de Ensino* os itens mais frequentes foram: disciplinas extracurriculares concluídas em IES's; monitoria acadêmica e; participação com certificação, como ouvinte, em defesas de dissertações, teses ou trabalhos de conclusão de curso da própria área. Dos 16 itens dessa categoria, apenas 06 se repetem em mais de uma IES. O regulamento da UFU foi o que mais obteve maior soma de escores nesse grupo (7).

No grupo *Atividades de Extensão*, observa-se que a participação em eventos, em programas de extensão, viagens técnico-científicas, visitas técnicas extracurriculares e a participação em eventos de áreas afins, foram as atividades mais recorrentes. Dos 18 itens da categoria, apenas um não foi adotado por mais de uma IES. A UFU é também a IES que possui maior soma de escores nessa categoria com um total de (10), valorizando assim a vivência do discente nas ações extensionistas da própria Universidade.

Em relação ao grupo *Atividades de Pesquisa* constatou-se que as bolsas do tipo CNPq, PIBID, PET e aquelas internas das IES's são as situações mais recorrentes, e em seguida a publicação de artigos em periódicos acadêmicos. Dos 22 itens identificados, 15 são adotados em mais de uma IES. O regulamento com maior soma de escore nessa categoria foi o da UFRR (11).

No grupo *Atividades Artístico-Culturais, Sociais e Esportivas* os itens mais frequentes foram a participação em eventos culturais, artísticos, esportivos, recreativos entre outros, não oriundos de atividades de disciplinas curriculares, e o voluntariado em ações sociais e comunitárias, inclusive de prestação de serviços técnicos e pedagógicos. Dos 10 itens da categoria, 06 são adotados em mais de uma IES. A UTFPR foi que apresentou maior soma de escores categoria (08), curiosamente é também a única em que esta categoria representa a maior parte dos itens de um regulamento (08 de um total de 13 itens). Observou-se a existência de 11 regulamentos, que não possuem nenhum item nesse grupo.

O grupo de *Atividades ligadas a Formação Profissional* é o que possui menor quantidade de itens, apenas sete, dentre os quais se destacam o estágio extracurricular (não obrigatório) e a participação em Empresa Junior (como participante, diretor, membro fundador). Apenas 02 dos 10 itens dessa categoria se repetem em mais de uma IES, sendo que UFG e FURG não possuem nenhum item desse grupo.

No grupo *Outras Atividades*, a Representação estudantil por mandato no Conselho de Curso, de Centro e Superiores (CEPE, CUni e Conselho Diretor), os cursos de informática, língua estrangeira ou empreendedorismo e as bolsas universitárias remuneradas (trabalho, apoio acadêmico, etc) são as atividades mais recorrentes. A norma da UFRR é a única que traz como item a participação em tribunais de júri e processos eleitorais. 07 dos 15 itens identificados se repetem em mais de uma IES, sendo que quão IES não apresentaram nenhum item desse grupo em seus regulamentos.

Numa análise geral individual das IES's, observou-se que UFU e UFRR destacam-se por serem as que apresentam maior quantidade de itens (34 dos 88 catalogados), seguidas pela UFC (31 dos 88 catalogados), e pela UFPI (25 dos 88 catalogados). Por sua vez FURG e UFG foram as IES' que apresentaram menor quantidade de itens (4 dos 88 catalogados).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desse artigo procurou-se evidenciar a importância das Atividades Complementares, essenciais para a formação do profissional contador ante as novas configurações sociais e mercadológicas.

Esta investigação buscou analisar os regulamentos das Atividades Complementares dos cursos de Ciências Contábeis das Universidades Públicas Federais brasileiras de modo a identificar características e distinções.

Foram identificadas seis categorias gerais de atividades complementares nos regulamentos que em conjunto apresentaram 88 subcategorias (itens). Os grupos de Atividades de Pesquisa, Extensão e Ensino foram respectivamente os que apresentaram maiores quantidades de itens: 22, 18 e 16 (63,6% do total).

Verificou-se também que categoria ou grupo de atividade adotada com maior frequência nos regulamentos foi a de pesquisa (28,57% do total de recorrências nos regulamentos), na qual se destacam como subcategorias as bolsas de iniciação científica e as bolsas de pesquisa. O segundo grupo mais frequente foi o de atividades de extensão (27,76% do total de recorrências nos regulamentos), em que a participação em eventos relacionados com o curso e a participação em programas de extensão foram as subcategorias mais frequentes.

A pesquisa identificou também que 77,27% dos regulamentos são específicos do curso de Ciências Contábeis, mas 54,5% possuem influência de algum dispositivo normativo interno da própria IES, como o CEPE e que esses regulamentos em sua grande maioria (86,36%) estabelecem pelo menos um fator de limitação, redução ou relevância, bem como uma carga horária exigida aos discentes que varia de 64 a 320 horas.

Ressalte-se que esta investigação restringiu-se aos regulamentos das IES do âmbito federal, além disso. Por fim, salienta-se que apesar da austeridade científica utilizada nesta pesquisa, ressalta-se a importância de que estudos futuros sejam desenvolvidos de modo a avaliar por exemplo, em que medida estas atividades estão contribuindo efetivamente na formação dos discentes, bem como a dificuldade de realização das mesmas por parte dos estudantes e sua consequente influência no repesamento discente.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Dalci Mendes; VARGAS, Alzenir José de; RAUSH, Rita Buzzi. Relação entre ensino e pesquisa em controladoria nos cursos de pós-graduação stricto sensu em ciências contábeis brasileiros. *In: Congresso AnpCONT, 5., 2011, Vitória. Anais...*

Vitória, 20 a 22 de julho de 2011. Disponível em: <<https://www.furb.br/especiais/download/706041-830416/3-2.pdf>>. Acesso em 15 jan. 2013.

ALTHOFF, Noemia Schroeder; DOMINGUES, Maria José Carvalho de Souza. Práticas interdisciplinares nos cursos de graduação em ciências contábeis: mito ou realidade. *In: Congresso AnpCONT, 2, 2008, Salvador. Anais...* Salvador, 15 a 17 de junho de 2008. Disponível em: <<http://www.anpcont.com.br/site/docs/congressoll/03/EPC101.pdf>>.

Acesso em 24 dez. 2012.

BRASIL. Resolução CNE/CES, n. 10, de 16 de dezembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado e da outras providências. Brasília: **MEC, 2004**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf)>. Acesso em 24 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CES, n. 2, de 18 de junho de 2007. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Brasília: **MEC, 2007**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf)>. Acesso em 24 dez. 2012.

COMISSÃO DE VALORES MOBILIÁRIOS – CVM. **DELIBERAÇÃO CVM Nº 29**,

de 05 de fevereiro de 1986. Sobre Estrutura Conceitual Básica da Contabilidade. Disponível em: <<http://www.cvm.gov.br/asp/cvmwww/atos/exiata.asp?File=/deli/deli029.htm>>. Acesso em 01 jan. 2013.

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE – CFC. **Resolução nº 560** de 1983. Dispõe sobre as prerrogativas profissionais. Disponível em: <[http://www.cfc.org.br/sisweb/sre/detalhes\\_sre.aspx?codigo=1983/000560](http://www.cfc.org.br/sisweb/sre/detalhes_sre.aspx?codigo=1983/000560)>. Acesso em 01.01.2013

FRAUCHES, Celso. **Educação Superior Comentada** – políticas, diretrizes, legislação e normas do ensino superior. Disponível em <<http://www.abmes.org.br/abmes/noticias/detalhe/id/247>> Acesso em 29 jul de 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Livro disponível em: <<http://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>>. Acesso em 17 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2010**: análise crítica dos resultados para a tomada de decisões estratégicas. Disponível em:<[http://www.abmes.org.br/abmes/public/arquivos/documentos/Christyne\\_e\\_Renan.pdf](http://www.abmes.org.br/abmes/public/arquivos/documentos/Christyne_e_Renan.pdf)>. Acesso em 7 jul.2013.

KOYAMA, Cristiana Mizue; SILVA, Danielle Cristine da; OLIVEIRA, Cosmo Rogério de. Perfil do profissional contábil e as diretrizes de uma nova grade curricular. **Revista de Estudo Contábeis**, Londrina, v. 1, n 1, p.57-76, 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/rec/article/view/9400/8149>>. Acesso em 24 dez. 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico**: Procedimentos Básicos. São Paulo: Atlas, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, e-MEC. Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em dez. 2013.

MIRANDA, Gilberto José; LEAL, Edvalda Araújo; MEDEIROS, Cíntia Rodrigues de Oliveira; LEMES, Sirlei. Representações sociais de vestibulandos: (re)construindo o estereótipo dos profissionais da contabilidade. In: Congresso ANPCONT, 7., 13, Ceará. **Anais...** Fortaleza, 2 a 5 de junho de 2013. Disponível em: <[http://www.furb.br/\\_upl/files/especiais/anpcont%207/3806/epc/epc%20200.pdf?20130708142857](http://www.furb.br/_upl/files/especiais/anpcont%207/3806/epc/epc%20200.pdf?20130708142857)>. Acesso em 7 jul.2013.

MOROZINI, J. F.; CAMBRUZZI, D., LONGO, L. Fatores que influenciam o fator ensino aprendizagem no curso de ciências contábeis do ponto de vista acadêmico. **Revista Capital Científico**, vol. 5, n. 1, p. 87-102, 2007.

SANTOS, Alexandre Corrêa dos; DOMINGUES, Maria José Carvalho de Souza; RIBEIRO, Maria Jose. Um estudo sobre o nível de aderência dos cursos de ciências contábeis das instituições paranaenses listadas no MEC, ao currículo mundial. In: Congresso AnpCont, 5., 11, Vitória. **Anais...** Vitória, 20 a 22 de julho de 2011.

Disponível em: <<https://www.furb.br/especiais/download/263929-366884/65-2.pdf>>. Acesso em 16 jan. 2013.

TEIXEIRA, Ana Cristina Campos Prado *et al.* Estratégias de utilização de “atividades complementares” nos cursos de ciências contábeis. In: Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, 12., 2012, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 26 e 27 de Julho de 2012.

Disponível em: <<http://www.congressousp.fipecafi.org/artigos122012/424.pdf>>. Acesso em 24 dez. 2012.

# O BACHAREL EM DIREITO ENCONTROS E DESENCONTROS COM A DOCÊNCIA

**ELIANA FREIRE DO NASCIMENTO**

Mestre em Educação – PPGED/UFPI

**CARMEN LÚCIA DE OLIVEIRA CABRAL**

Professora da Universidade Federal do Piauí-PPGED/UFPI – [carmensafira@bol.com.br](mailto:carmensafira@bol.com.br)

## INTRODUÇÃO

A massificação das instituições que oferecem o curso de bacharelado em direito exigiu uma demanda por professores com habilidades e competências para oportunizar a aprendizagem de alunos com problemas provenientes do ensino médio, o que repercute nos índices de reprovação em exames como o ENADE e OAB, o que demonstra que há algo que deve ser feito urgentemente.

Diante destas exigências impostas na sociedade atual, como então enfrentar estes desafios se a formação docente no ensino superior ressenete-se de políticas de formação específica para a docência? Como preparar juristas críticos e reflexivos se os professores que estão em sala de aula têm a sua formação em bacharelado, cujo foco é diverso da docência?

A presente pesquisa, de caráter qualitativo, bibliográfico e hermenêutico que permite trazer as contribuições dos estudos de realizados por Martinez (2009), Machado (2009), Imbernón (2010), Masetto (2009), Pimenta e Anastasiou (2010) que discutem o ensino superior e o ensino jurídico dando uma perspectiva importante de formação e profissionalização do professor bacharel em direito.

O estudo está estruturado em duas partes, além da introdução, notas (in)conclusivas e referencial teórico. Inicialmente contextualizamos o ensino superior no Brasil, concluindo pela necessidade de mudanças institucionais que valorizem a qualificação docente. Na segunda, discutimos o ensino jurídico e a prática docente do bacharel em direito e a sua responsabilidade social.

Finalizamos marcando a necessidade de transformação da vida em sala de aula nos cursos de direito, a fim de oportunizar práticas que conduzam à colaboração, à experimentação compartilhada, à pesquisa e à busca por conhecimentos, visando uma reconstrução crítica do pensamento do aluno de forma democrática, em equilíbrio com a diversidade dos interesses individuais e coletivos.

## O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

O ensino universitário colabora para o desenvolvimento da sociedade. Nesse processo o professor deve ter habilidades e competências para uma postura diferenciada a serviço da sociedade, oportunizando aos alunos uma atuação reflexivo-crítica e competente no “âmbito da disciplina, explicitando seu sentido, seu significado e sua contribuição no percurso formativo dos estudantes e no projeto político-pedagógico dos cursos, coletivamente difundido e vivenciado no cotidiano do ensino e da pesquisa.” (PIMENTA; ALMEIDA, 2011, p. 24).

O professor ao longo de sua trajetória de vida pessoal e profissional tem oportunidades, dentro das dimensões pessoal, profissional e organizacional, para aprender a fazer-se e ser docente. Entrelaçando-se estas três dimensões da formação docente, compreendemos que o desenvolvimento do professor enquanto profissional do ensino ocorre numa perspectiva de continuidade ao longo da carreira docente a partir de experiências pessoais e profissionais, respeitando o contexto organizacional ou institucional que valorize o trabalho docente e possibilitando condições que consideram de forma crítica, os contextos históricos, sociais, políticos e culturais onde concretizam suas práticas docentes.

No entanto, nem todos os professores das universidades ou organizações empresariais conseguem transformar o espaço da sala de aula num espaço de pesquisa, haja vista que não basta apenas conhecer o conteúdo da disciplina para se tornar um bom professor, assim como também não basta ser pesquisador para tornar o ambiente de sala de aula um ambiente de pesquisa.

Um jogo de situações expressando perplexidade utilizada por Pimenta e Anastasiou (2010, p. 104) reporta-se ao fato de que os professores do ensino superior “dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores”, ou seja, a convite ou mesmo por concurso, ingressam na sala de aula, sendo avaliado somente o conhecimento técnico específico. No mesmo sentido Masetto (2009, p. 11) afirma que essa situação se fundamenta numa crença de que “quem sabe, automaticamente, sabe ensinar”.

Neste cenário se inserem os professores bacharéis em direito, via de regra, têm conhecimentos específicos de sua área de atuação, acumulam conhecimentos ao longo da sua própria formação acadêmica e, ao ingressarem em sala de aula como docentes, levam suas experiências como ex-alunos e, como profissionais jurídicos aos seus alunos, relatando-as. De fato, a maioria destes profissionais nunca fez um questionamento sobre o que significa ser professor, o que se apresenta como um desafio, posto que a consciência de si enquanto professor é o que pode fazer a diferença diante da constatação da necessidade de conhecimentos pedagógicos, frente aos inúmeros dilemas que são vividos em sala de aula cotidianamente.

Longe de ser um profissional pronto e acabado, como diz Freire (2008), um professor não fica completo pontualmente aos vinte e cinco anos, requer conhecimentos e competências que são mobilizadas ao longo da carreira, devendo ser encarado como um ser humano com potencialidades e necessidades diversas, as quais importam descobrir, valorizar e ajudar a desenvolver.

Segundo Masetto (2009, p. 11), é recente a consciência de que para exercer a docência é necessário que haja competências e habilidades específicas “[...] que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre e doutor, ou, ainda, apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias”. Assim, para ser professor é necessário apropriar-se dos conhecimentos específicos da docência.

Exercer a docência no ensino superior tem sido desafiador, em especial pela omissão de políticas públicas voltadas para a formação de professores. O direcionamento para a formação docente no ensino superior não é contemplado. Tal fato não ocorre somente no curso de direito, mas em várias outras áreas profissionais que existem apenas na modalidade bacharelado. Assim, quando este bacharel ingressa na sala de aula como docente, exerce a docência entre erros e acertos, tendo a intuição como sua maior aliada.

Profissionais com especialização *stritu sensu*, exigidos para o exercício do magistério superior ainda não é suficiente, conforme dados da Associação Mantenedora de Ensino Superior (2012,

online), segundo a qual “90% das IES são privadas, abrigando 75% das matrículas [...] e que 70% das funções docentes dos doutores são ocupadas em IES públicas”. E destas a Capes aponta que são 107 cursos de mestrado e doutorado na área do direito. Considerando a quantidade de cursos de Bacharelado em Direito no Brasil, concluímos que há déficit de mestres e doutores, o que contribui para que a maioria dos professores bacharéis em direito que estão em sala de aula seja graduados ou tenha, na sua maioria, titulação de especialistas. Ou seja, tem domínio amplo de determinada área do conhecimento e com uma carga horária ínfima voltada para a metodologia do ensino superior. Essa realidade de certa forma é preocupante, em face de considerarmos que apenas 30h/a ofertadas para conhecimentos específicos da docência, quando ofertadas, não contemplam os aportes teóricos mínimos aptos à compreensão do processo de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, os professores que possuem especialização *stricto sensu* tem um conhecimento sistematizado de sua área específica. Com tendência maior para a pesquisa, sem direcionamento para a docência, não contemplam questões de natureza teórica ou prática relativas ao ensino e à aprendizagem (MOURA, 2011). Há uma formação sistematizada para a pesquisa, o que possibilita a sistematização do conhecimento e dá acesso a leituras que podem ser importantes no exercício da docência, porém a complexidade do processo de ensino e aprendizagem requer conhecimentos específicos que devem ser mobilizados quando o mestre ou doutor está em sala de aula.

Outro fator a se considerar é o de que o ingresso na docência superior, no geral, não é precedido de orientações quanto ao planejamento, metodologia ou avaliação, seja individual ou coletiva. Diante disso, os docentes realizam suas atividades de forma compartimentada reproduzindo na sala de aula as suas vivências enquanto aluno do ensino superior.

Diante desse posicionamento, inferimos que a prática docente do professor bacharel em direito repete um ciclo secular de ensino, haja vista que a cada geração repetimos as gerações anteriores. O que de certa forma comprova o que Martinez (2009) afirma ao dizer que ao longo do tempo o direito vem sendo transmitido a partir de um modelo tradicional e de certa forma opressor, no qual o saber é pronto e acabado, partindo-se de concepções doutrinárias de autores consagrados na literatura jurídica, sem qualquer discussão crítica dando por justo pelo simples fato de estar na norma e ter sido dito por autoridades no assunto. No mesmo sentido, Santos (2011) afirma que os métodos do raciocínio científico na ciência jurídica se deu com o fechamento, inclusive na relação com outras ciências, motivado pela persistência anacrônica de uma autoimagem onde a forma é fator preponderante, gerando, com esse formalismo, uma supervalorização de nomes num “culto insano” às “autoridades”, que personificam uma ideologia colocando em risco o desenvolvimento e o próprio processo de construção do conhecimento e análise crítica da realidade.

Devemos considerar ainda que dentro dessa racionalidade a razão tornou-se a fonte que legitima o direito e tudo o que é justo e aceitável, fazendo com que a lei fosse a própria razão, gerando uma obediência cega àquilo que é norma. O que de certa forma retira do direito a sua potencialidade transformadora, que é uma das finalidades do ensino superior, embora também se saiba que sendo considerado um serviço, conforme a Organização Mundial do Comércio, a educação, em especial, a educação jurídica, está voltada para os anseios do mercado de trabalho – o que é plausível não fosse a tecnicidade e o aligeiramento conteudista com que se transpõe o saber jurídico.

Em sendo um dos escopos do ensino superior a preparação dos indivíduos para o mundo de trabalho, a considerar os desafios impostos no mundo globalizado onde a educação é instada a repensar metas, rever conteúdos, visando educar para os desafios que a atividade profissional im-

põe ao longo da vida, o professor – nesse contexto – tem diante de si um cenário desafiador para desenvolver sua atividade docente. Souza (2006, p. 23) corroborando esse entendimento afirma que:

O acelerado desenvolvimento das tecnologias da comunicação e informação, o debate e a implementação do neoliberalismo e da economia globalizada marcam problemas no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e reafirmam um movimento de crise de identidade, de profissionalização e da proletarização do trabalho docente, incidindo sobre a “figura” do professor.

Nesse panorama desafiador recai sobre o professor a obrigatoriedade de buscar, muitas vezes e de forma solitária, compreender o processo de ensino e aprendizagem. Mas diante da necessidade de dar conta das muitas atribuições, seja com outras atividades alheias à docência ou mesmo com o excesso de turmas para suprir suas necessidades mínimas, esse profissional depara-se com o ciclo desgastante reafirmando a sua proletarização, impedindo-o de exercer sua atividade de forma sistemática e acrítica.

O desenvolvimento profissional não se dá somente em condições favoráveis. Pode acontecer em situações onde as condições são adversas, refletindo direta ou indiretamente nas decisões tomadas pelo professor ao longo da sua trajetória docente (IMBERNÓN, 2010). Nesse contexto é que observamos que o professor bacharel em direito que exerce a docência no ensino superior deve possuir conhecimento técnico, mas ao exercer a docência depara-se com a desvalorização profissional, com a proletarização e com desafios importantes na sala de aula em face do perfil do profissional que o campo profissional exige. Diante dessa realidade, o professor é instado a buscar conhecimentos específicos da educação, promovendo, neste cenário, o processo de desenvolvimento profissional do professor de ensino superior.

Portanto, a profissionalização docente do professor de ensino superior requer de fato que haja políticas voltadas para esta finalidade, de forma contínua e preocupada com a qualidade desse processo, possibilitando, não só melhores condições de trabalho, melhores salários, mas oportunizando aos professores o desenvolvimento de suas competências e habilidades para formação de profissionais comprometidos com o bem-estar da coletividade. Eis a temática que segue na discussão adiante, ao tratarmos das práticas docentes e do desenvolvimento profissional do docente bacharel em direito.

## O BACHAREL EM DIREITO: SUAS PRÁTICAS E RESPONSABILIDADE SOCIAL

O professor é uma pessoa. Parece óbvio. Mas essa obviedade nos remete a reafirmar que o pessoal e o profissional se entrelaçam e interferem um no outro no cotidiano da pessoa- professor e no processo educacional (NÓVOA, 1992). No caso do professor bacharel, especificamente, requer aprendizagem de atitudes e valores que se preocupem com a valorização e atualização contínua do conhecimento, com a pesquisa e estudos nos mais diversos aspectos que cercam problemas, com a cooperação e solidariedade, mas, sobretudo com a criatividade e criticidade no trabalho em equipe.

A educação como parte<sup>1</sup> do processo de socialização cumpre a sua função mediada pelo professor que dentro do grupo põe em andamento os mecanismos e sistemas de transmissão de sabe-

<sup>1</sup> Embora se saiba que além da escola existem a família, os grupos sociais, os meios de comunicação que também compõem o processo de humanização do homem, garantem a reprodução social e cultural como requisito de sobrevivência da sociedade.

res, culturas e valores para novas gerações, perpetuando a própria história e o conhecimento (PÉREZ GOMÉZ, 1998). Nesse contexto, a educação escolar, com o surgimento das sociedades industriais, tem como função preparar para o mundo do trabalho. Mas não somente isso, pois segundo este mesmo autor também é função da escola preparar cidadãos para intervenção na vida pública, visando manter o equilíbrio das instituições, bem como as normas de convivência que compõem o tecido social da comunidade humana.

Considerando o nosso foco de análise, devemos entender que na perspectiva jurídica a sociedade deve desenvolver conhecimentos, ideias, atitudes e pautas de comportamento que permitam sua incorporação eficaz no mundo civil, no âmbito da liberdade do consumo e da esfera da vida familiar. Características bem diferentes daquelas que requerem incorporação submissa e disciplinada, para a maioria, no mundo do trabalho assalariado.

Para que haja o desenvolvimento da sociedade, o conhecimento público e as experiências devem ser introduzidos de modo que se possa refletir sobre elas e não apenas reproduzi-las como se a construção do conhecimento fosse um dado não decorrente de uma construção histórica. E é dentro dessa complexidade que se insere o professor bacharel em direito.

O professor é o mediador entre o conhecimento e o aluno. Deve ter competências e habilidades para que se possa transpor o conhecimento basilar para a compreensão das influências, os mecanismos, intensões e consequências sociais das ideologias dominantes, visando o debate aberto transformador e não apenas reprodutor para atender aos interesses do mercado de trabalho, apenas. E esse processo exige decisões refletidas para condução dos diálogos, questionamentos, indagações e problemas que podem se encaminhar para a produção do saber.

No caso do ensino jurídico no Brasil, estas transformações apontam para a observância de que estes processos formativos decorrem de situações singulares de ensino, onde se requer dos professores, em especial, saberes pedagógicos que proporcionem a igualdade de oportunidades, ou mesmo atenuar, em parte, os efeitos da desigualdade e preparar o indivíduo para lutar e se defender, nas melhores escolhas possíveis, no cenário social, oportunizando a análise e a crítica da realidade.

Diante de todas estas exigências contemporâneas, recai sobre o professor responsabilidades que requer formação profissional e sensibilidade para compreender os meandros da atual sociedade pautada na lei de mercado sedutora e alienante que nem sempre permite uma postura reflexiva racional, crítica de pareceres e propostas (PERÉZ GOMÉZ, 1998)

No mesmo sentido, Souza (2006, p. 29) afirma que:

Os embates travados sobre formação de professores buscaram privilegiar dois aspectos sobre a formação, versando sobre o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador. É neste momento que surgem e configuram-se diferentes estudos que denunciam o caráter reprodutivista da educação, a marginalização apreendida num sistema capitalista excludente e classista excludente, buscando-se anunciar formas e condições e enfrentamento em relação ao trabalho docente e à profissionalização, às condições de trabalho, dos salários, dos saberes profissionais e, conseqüentemente, de uma revisão sobre a prática pedagógica.

No contexto citado compreendemos que a formação do professor bacharel em direito deve estar pautada numa perspectiva mais crítica da realidade, menos reprodutiva do conhecimento dado, visando à transformação da sociedade com uma prática docente questionadora, transformadora e emancipadora visando uma sociedade mais justa. Na realidade, o que se tem observado é que autores como Schön (2000), Nóvoa (1992) e Perrenoud (2002) apontam para a necessidade de

profissionalização na busca por competências, mas para tanto há a necessidade de tornarem-se reflexivos sobre a sua ação docente.

Essa discussão nos remete para a necessidade de formação contínua onde seja oportunizada a reflexão sobre e na ação, que assinala para caminhos que ultrapassam o fazer pelo fazer e indo ao encontro do saber por que fazer. Essas reflexões, na perspectiva de Nóvoa (1992, p. 26), ocorrem quando o professor, diante de situações ou contextos que não consegue dominar, fazendo com que ele reflita sobre a si e sua profissão, num movimento que ganha “pertinência acrescida no quadro do desenvolvimento pessoal dos professores e remete para consolidação no terreno profissional de espaços de (auto) formação participada”.

Diante desta perspectiva a reflexão crítica se torna aliada para a transformação, sendo uma ferramenta capaz de modificar o contexto social, como salienta Giroux (1997) ao afirmar que os professores devem refletir, mas de forma crítica, a fim de fortalecer as habilidades docentes para proporcionar aos estudantes condições de interpretação do mundo e mudá-lo quando necessário.

Enquanto intelectuais, combinarão reflexão e ação no interesse de fortalecerem os estudantes com habilidades e conhecimentos necessários para abordarem as injustiças e de serem atuantes críticos e comprometidos com o desenvolvimento de um mundo livre da opressão e exploração. Intelectuais deste tipo não estão meramente preocupados com a promoção de realizações individuais ou progresso dos alunos nas carreiras, e sim com a autorização dos alunos para que possam interpretar o mundo criticamente e mudá-lo quando necessário.

O posicionamento do autor aponta para as características de um profissional crítico, cujo papel de educar deve se dar na busca pela emancipação, ou seja, preparar os indivíduos para serem cidadãos ativos e críticos da realidade em que estão inseridos. Essas características apontam para o delineamento do profissional do futuro que precisa ter autonomia na produção do conhecimento e ser acessível para a coletivização.

Segundo Perrenoud (2002) é importante direcionar as formações temáticas, transversais, didáticas e mesmo disciplinares (sobre os saberes a ensinar) para uma prática reflexiva, transformando-a num fio condutor de um procedimento clínico de formação do início ao fim do curso. Desta forma, é dever do professor ter compromisso crítico para debater com seus alunos sobre, para e com a sociedade a respeito da profissão escolhida e sua relevância social.

Com tantas exigências, o professor bacharel em direito deve se preocupar com as consequências do ensino para o seu aluno, pelo que devemos considerar que o ensino somente se dá efetivamente quando há alguma aprendizagem, quando o professor conseguiu fazer o aluno compreender criticamente o conhecimento científico transposto.

Assim, reconhecendo a necessidade de formação profissional docente, sobretudo num mundo globalizado, onde a formação também é vista como um objeto de consumo, destaca-se que a prática do professor deve estar sintonizada com as necessidades decorrentes do impacto da sociedade da informação, do mundo científico e tecnológico e da internacionalização da economia em sua sala de aula.

Nesse aspecto, trata-se dos conhecimentos que o professor adquire na sua formação continuada a partir das reflexões na ação e sobre a ação, e de que modo esta reflexão interfere na sua experiência profissional e contribui para o seu desenvolvimento profissional e profissionalização docente, sendo a reflexão crítica uma dimensão importante para se estabelecer estudos no que se refere ao ensino jurídico.

É preciso considerar que, em sendo o professor uma pessoa, a sua dimensão pessoal interfere na sua dimensão profissional, que é construída a partir da própria reflexão sobre as práticas docentes. Daí ser relevante investir na pessoa do professor para que o resultado desse investimento reflita na sala de aula. Desta forma, nesse processo, na perspectiva de Masetto (2009, p. 12): “o professor deve refletir no sentido de descobrir o que os alunos devem aprender para se tornarem cidadãos e profissionais competentes numa sociedade contemporânea”.

Neste sentido, concordamos com Freire (2008), que diante da complexidade que é o processo de ensino e aprendizagem e, em especial, por todas as transformações sociais, políticas, históricas não poderíamos nos arvorar de dizer que detemos todo o conhecimento. Ao contrário, sempre falta algo a ser dito. Refletir sobre a prática requer um espírito aberto, para que o professor possa indagar sobre o que faz e o que diz – o significado e a importância do que ele diz para o aluno.

A prática pedagógica como ação social deve ser orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos e deve ser inserida na sociedade, imbuída de contribuições e de características socioculturais predominantes. O professor universitário deve ter competências, conhecimentos, sensibilidade, ética, estética e consciência política (PASSOS, 2009), cujo maior desafio é abandonar os modelos do século XIX e basear-se em uma docência que vise à aprendizagem, efetivamente.

Na atual complexidade social, o professor bacharel em direito precisa ultrapassar o comportamento tecnicista há muito perpetuado nas suas práticas, uma vez que não atende aos anseios almejados pelas demandas sócio-político-culturais, refletidas no espaço da sala de aula, a pretexto da sua autonomia para, refletindo sobre elas, modificar a forma de lidar com o conteúdo transpondo-o aos seus alunos numa perspectiva libertária e transformadora.

E essa mudança já pode ser constatada pelos professores na atualidade, pois segundo Moura (2011, p. 61) os professores começam a perceber “que a realidade está se modificando, e sentem a necessidade de novos conhecimentos, que lhes permitam o manejo em sala de aula de uma perspectiva diferente”. Igualmente Masetto (2009, p. 11) compreende que só recentemente os professores começaram a se conscientizar que “a docência exige capacitação própria e específica, que não se restringem a ter diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor”.

Destarte, a mudança acontece, geralmente, naqueles momentos em que o professor reconhece a partir de sua própria reflexão, que a sua formação inicial não atende às suas necessidades em sala de aula. A partir disso, inicia-se o processo de investimento para adquirir conhecimentos técnicos a fim de melhor transmitir o conteúdo da sua disciplina, mas isso somente é possível quando ele avalia-se ou é avaliado no seu fazer docente. (MOURA, 2011). De igual modo, Furtado (2008) compreende que os cursos jurídicos e aqueles que o integram (docentes, instituições e discentes) precisam reconhecer e desenvolver uma mentalidade nova, que promova a superação do conservadorismo no meio jurídico.

Contudo, deve ser dito que o professor reflexivo, sozinho, não modifica o seu contexto. Este profissional, inserido no ambiente institucional escolar que demanda uma dimensão coletiva de análise sobre os próprios saberes e valores, pode discutir com seus pares, questões afetas ao processo pedagógico. Além disso, devemos destacar que nesse processo, a reflexão crítica não é simples, haja vista que há valorização significativa da titulação acadêmica para a pesquisa e a produção científica, o que é plausível. Contudo, a tais prerrogativas deveria vir agregada a preocupação com o ensino que o professor propõe à comunidade estudantil.

Portanto, a formação docente, sob o ponto de vista do professor como educador, é dotada de responsabilidade social. O docente, naturalmente, coloca-se na condição obrigatória de buscar a sua melhoria técnico-pedagógica de forma ininterrupta. Embora se observe a partir da pesquisa de Furtado (2008) que alguns professores no curso de direito não têm preocupação com o conhecimento didático no seu fazer docente.

A consciência do professor, quanto à sua responsabilidade como docente no ensino superior, exige capacitação própria e específica que não se restringe ao diploma de mestre ou doutor ou ao exercício de uma profissão. A competência pedagógica é condição relevante para a docência, pois além de tudo o professor é educador, mas para isso é preciso que ele tenha condições de fazer a sua reflexão crítica acerca da sua prática docente visando compreender os efeitos do seu fazer para a sociedade.

Diante disso, reconhecer-se inacabado na sua atividade profissional é um ato de humildade. Admitir que há necessidade de aprender novas competências para a sua prática impõe uma postura consciente de que somos seres inacabados em constante movimento de busca, o que requer do professor de direito o entendimento de que somente o conhecimento técnico não é suficiente para dar conta dos desafios da atualidade.

## NOTAS (IN)CONCLUSIVAS

O desenvolvimento profissional docente do professor bacharel em direito implica pensar a profissão docente num contexto complexo e indeterminado onde estão inseridos. Isto requer não somente transmitir informação, mas reconstruir conhecimentos, atitudes, modos de atuação dos alunos que levem a vivenciar práticas sociais transformadoras positivas para a sociedade atual.

Assim, a profissionalização docente, decorrente do desenvolvimento profissional, como resultado do entrelaçamento das dimensões pessoais, profissionais e organizacionais tem na formação pedagógica a possibilidade de aperfeiçoamento da ação docente num processo contínuo, intelectual, com atividades teóricas e práticas, de forma inseparável, constituindo-se uma práxis vinculada a uma instituição educativa concreta e determinada.

Concluimos que a profissionalização docente do professor de ensino superior requer, de fato, que hajam políticas voltadas para esta finalidade, de forma contínua e preocupada com a qualidade desse processo, possibilitando melhores condições de trabalho e melhores salários.

Nesse processo, a reflexividade profissional docente tem um papel relevante capaz de oportunizar a profissionalização do professor bacharel em direito, na medida em que ao dialogar consigo e com os outros diante das situações de ensino, possa compreender que apenas o conhecimento técnico não é suficiente para dar conta das responsabilidades assumidas ao ingressar na sala de aula na condição de professor.

Por outro lado, dentro desse cenário é preciso que também se compreenda que não basta apenas que o professor, individualmente, reflita de forma crítica sobre sua prática, mas que esse processo deve ser coletivo. É preciso que a instituição ou organização de ensino reconheça a sua responsabilidade, devendo estar atenta ao seu papel social e às transformações sociais que exigem do bacharel em direito, formação, habilidades e competências antenadas com as necessidades da sociedade.

Diante das reflexões realizadas no presente estudo, compreendemos que há necessidade de transformar a vida em sala de aula, a fim de oportunizar práticas que conduzam à colaboração, à experimentação compartilhada, à pesquisa, à busca, visando à reconstrução crítica do pensamento do

aluno de forma democrática, em equilíbrio com a diversidade e dos interesses individuais e coletivos, mas isso necessariamente perpassa pela formação pedagógica do professor bacharel em direito.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 31 maio 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 20 maio 2012.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto, 2009. p. 221-284.

FRAUCHES, Celso. Educação superior comentada: políticas, diretrizes, legislação e normas do ensino superior. **Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**, ano 2, n. 74,11 a 17 set. 2012. Disponível em: < <http://www.abmes.org.br/abmes/noticias/detalhe/id/624>>. Acesso em: 30 set. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FURTADO, José Augusto Paz Ximenes. **A construção de saberes docentes no cotidiano das práticas de ensinar: um estudo focalizando o docente do Ensino jurídico**. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008. Disponível em: <[http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/dissertacao/2008/construca\\_saberes.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/dissertacao/2008/construca_saberes.pdf)>. Acesso em: 31 maio 2012.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010.

MASETTO, M. A. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: \_ (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papyrus, 2009. p. 9-26

MARTINEZ, S. R. **Manual de educação jurídica**. Curitiba: Juruá, 2009

MOURA, Adriana Borges Ferro. **Docência Superior: o desenvolvimento profissional do professor bacharel em direito**. Teresina: Ed UFPI/ICF, 2011.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_ (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-33.

PASSOS, Miriam Barreto de Almeida Passos. **Professores do Ensino Superior: práticas e desafios**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: \_\_\_\_; GIMENO SACRISTÁN, J. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 353-391.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma. G.; ANASTASIOU, Lea G. C. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. ALMEIDA, M. I. de. A construção da pedagogia universitária no âmbito da universidade de São Paulo. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para formação do professor**. São Paulo: Cortez 2011. P. 19-43.

SANTOS, Fábio. Apontamentos epistemológicos sobre o relatório à Unesco elaborado pela comissão internacional de educação no século XXI e o discurso da universalização dos direitos humanos. In. LEITE, G. S.; SARLET, I. W.; CARBONELL, M. (Orgs.) **Direitos, Deveres e Garantias Fundamentais**. Salvador: Juspodivm, 2011. p. 375-410.

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

NÓVOA, António. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 79-91.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP & A; Salvador: UNEB, 2006.

# AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: AFETAÇÕES PRODUZIDAS NOS ALUNOS

## **RAYANE PEDROSA DOS SANTOS**

Graduanda em Licenciatura em Pedagogia: pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Egressa do Programa de Educação Tutorial (PET) pela UFPI. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – rps\_fofa@hotmail.com

## **RAIMUNDA ALVES MELO**

Mestranda em educação na Universidade Federal do Piauí (UFPI). Formada em História pela UFPI Professora pela rede Municipal e Estadual de Castelo do Piauí – raimundinhameo@yahoo.com.br

## **FRANCISCO ANTONIO MACHADO ARAUJO**

Mestrando em Educação( UFPI). Especialista em História das Culturas Afro- Brasileiras (FTC). Graduado em História(UESPI) – chiquinhophb@gmail.com

## INTRODUÇÃO

As pesquisas realizadas envolvendo a dimensão afetiva comprovam a relevante contribuição da afetividade ao processo de ensino- aprendizagem. Além disso, estudos apontam que a afetividade é uma dimensão importante à formação do ser humano e que interfere nas ações dos indivíduos.

Do mesmo modo, estudos relacionados à avaliação apontam que os procedimentos avaliativos devem ser definidos mediante os objetivos que se quer atingir, assim também, é importante que se proponha uma avaliação que oportunize formas diferentes para o aluno expor seus conhecimentos, que leve em consideração os diferentes modos de aprender deles, variando os instrumentos e/ ou procedimentos a serem utilizados. Afinal, alguns alunos são melhores na oratória como seminários, outros melhores na escrita como redações, ou aqueles que têm uma afinidade maior com questões de múltipla escolha por exemplo.

Neste contexto, Gardner (1994, p. 24) aponta que, “[...] os seres humanos possuem poderes extremamente gerais, mecanismos de processamento de informações para finalidades múltiplas que podem ser colocados em um grande, ou talvez até mesmo em um infinito número de usos.” Dessa forma, se existem inteligências múltiplas, podemos pensar que existem também múltiplas formas de avaliar bem como de aprender, mediante as diferentes afinidades de conhecimentos.

Assim, o interesse pela temática surgiu das experiências vivenciadas enquanto graduandos do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí-UFPI, de relatos de outros alunos do mesmo curso a respeito da influência significativa dos instrumentos avaliativos à sua dimensão afetiva e das inúmeras situações observadas durante nossa trajetória acadêmica.

Dessa forma, a presente pesquisa tem por objetivo compreender a influência dos procedimentos avaliativos à dimensão afetiva dos alunos no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí- UFPI. Para isso, desenvolveu- se estudos a partir de teóricos tais como Hoffmann (2001; 2005), Luckesi (2001), Perrenoud (1999), Garder (1994; 1995) Piaget e Inhelder (1990), entre outros, na tentativa de identificar teorias que confirmam haver essa interferência dos procedimentos avaliativos na dimensão afetiva.

Dessa forma, a pesquisa se caracteriza, segundo Richardson (2010) como sendo de natureza qualitativa descritiva. Realizamos uma pesquisa de campo no período de abril a junho de 2013. O instrumento utilizado para coleta dos dados foi o questionário contendo 10 questões, mas será feito aqui um recorte das perguntas e respostas para análise dos dados. Totalizarão cinco sujeitos na pesquisa, contudo serão apresentadas aqui a análise de três deles.

## A DIMENSÃO AFETIVA E OS PROCEDIMENTOS AVALIATIVOS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Na atualidade, estudos apontam a relevância da afetividade à melhoria do processo ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento humano. Contudo, vale ressaltar que o aspecto cognitivo também tem um papel fundamental no desenvolvimento do psiquismo e quando integrado à dimensão afetiva possibilita o indivíduo a desenvolver e/ou reformular pensamentos cada vez mais elaborados.

Neste sentido, vale-se elencar o significado da palavra afetividade, segundo o dicionário Aurélio (2000, p. 20) afetividade significa: “qualidade ou caráter de afetivo”, e afetivo significa: “relativo a afeto; que tem ou em que há afeto [...]” e afeto por sua vez quer dizer “afeição, amizade, amor [...]”. Assim, ao se considerar a afetividade como parte integrante do processo educativo, favorece ao indivíduo a construção de valores, bem como de afinidades que contribuirão à formação pessoal que servirá como base para tomada de decisões em diferentes situações.

Ampliando a discussão sobre essa questão, Piaget; Inhelder (1990, p. 127) afirmam que “cada nova estrutura mental, ao integrar as precedentes, consegue, ao mesmo tempo, liberar em parte o indivíduo do passado e inaugurar atividades novas, que no nível presente, são essencialmente orientadas para o futuro”. Desse modo, o indivíduo, constantemente, aprende algo novo, mas para elaborar o novo conhecimento ele faz uso de experiências anteriores, então, o ensino não pode ser visto isolado do aspecto afetivo, devendo ser assegurado ao aluno o desenvolvimento de habilidades inerentes tanto ao campo cognitivo quanto afetivo.

Então percebendo que a afetividade é uma dimensão importante a ser considerada no processo ensino-aprendizagem, neste caso, nos procedimentos avaliativos, precisamos, primeiramente, conceituar a avaliação, que segundo Luckesi (2001, p. 33) esta “é um juízo de valor, o que significa uma afirmação qualitativa sobre um dado objeto, a partir de critérios pré-estabelecidos [...] dependerá da finalidade a que se destina o objeto a ser avaliado”. Então, é um julgamento com propósitos definidos anteriormente ao ato de avaliar, esses propósitos devem estar de acordo com o que se quer atingir e/ou favorecer ao aluno. Nota-se, que há uma subjetividade no ato de avaliar, pois esses propósitos elaborados e articulados com os objetivos que se quer atingir partem de intenções particulares dos professores, além disso, é importante lembrar que há diferentes formas de os alunos manifestarem seus conhecimentos e assim diferentes formas de avaliá-los.

Do mesmo modo é necessário compreender a avaliação como uma forma de desafiar o aluno na tentativa de possibilitá-lo o desenvolvimento cognitivo e pessoal de suas aprendizagens. Nesta perspectiva Hoffmann (2001, p. 73) diz, “Avaliar é essencialmente questionar. É observar e promover experiências educativas que signifiquem provocações intelectuais significativas no sentido do desenvolvimento do aluno”. Observa-se, então, que quanto mais se instiga o aluno, mas se torna possível que ele pense em como solucionar os desafios, de modo que ele seja visto como o principal responsável por seu progresso, pois é ele quem deve buscar conhecimentos, estando comprometido com sua aprendizagem, o professor deve ser o mediador do processo e não mero transmissor, fazendo com que seus alunos assumam cada vez mais posturas ativas frente ao conhecimento.

Assim também, com as exigências e competições existentes no campo educacional a busca do conhecimento encontra-se imbuída de exigir do aluno que ele esteja sempre com um desempenho de notas igual ou superior, pois tudo o que o aluno sabe é verificado, pelo seu rendimento classifi-

catório, em alguns casos os alunos é reconhecido pelo o que tem de resultado em notas, então eles cada vez mais atribuem à nota um sentido de valor, em detrimento da aprendizagem.

Nas premissas de Luckesi (2001, p. 18) “Os alunos têm sua atenção centrada na promoção [...] estão interessados em saber como se dará o processo de promoção no final [...] Procuram saber as normas e os modos pelos quais as notas serão obtidas e manipuladas [...]”. Mediante esse entendimento, verifica-se que a aprendizagem é posta em segundo plano priorizando a promoção, o resultado final em vez do acompanhamento de todo o processo. Contudo, sabe-se que o resultado por si só não garante se um aluno aprendeu ou não, pois este pode ter estudado para ter um bom rendimento na prova, sob pressão da promoção, da aprovação de uma série a outra e não com o propósito de ampliar seus conhecimentos, de aprendê-los, pois se um aluno estar motivado a estudar seu desempenho tende a ser positivo.

A respeito da avaliação numa perspectiva formativa Perrenoud (1999) defende que esse tipo de avaliação leva o professor a uma observação mais metodológica, que permite a ele uma melhor compreensão da funcionalidade do ato avaliativo, bem como a melhoria de suas possíveis intervenções didático-pedagógicas de modo a contribuir uma aprendizagem mais significativa. Logo, quando se propõe uma avaliação formativa, ambas as partes, professor e alunos, são favorecidos, pois tanto o ensino do professor e seus objetivos, tende a ser atingidos quanto às aprendizagens dos alunos serem contempladas.

Vale destacar que a avaliação deve favorecer um avanço ao aluno, tanto diante do erro quanto do acerto, para isso faz-se necessário à mediação do professor em acompanhar o desempenho de seus alunos, lhes permitindo compreender o que seus alunos atingiu e o que ele precisa melhorar e/ou avançarem. Nesse sentido, Barlow (2006, p. 123) confirma que “O aluno deve aprender alguma coisa ao ser avaliado. Todo teste de conhecimentos deve permitir-lhe firmar suas aquisições ou descobrir outras [...]”. Dessa forma, a avaliação é vista enquanto dimensão formativa que entende os procedimentos avaliativos como meio de progressão e não promoção dos alunos, no qual mediante o ato de avaliar, o aluno poderá diagnosticar o que aprendeu e o que ainda deve buscar aprender, assim o professor poderá orientar-se a partir dos avanços e/ou fracassos dos alunos, não somente para atribuição de notas, mas para auxiliar os alunos na construção dos seus conhecimentos, fazendo uso de diferentes estratégias de aprendizagens.

Evidencia-se então, a importância de se propor uma avaliação que oportunize formas diferentes para o aluno expor seus conhecimentos, que leve em consideração os diferentes modos de aprender deles, variando os instrumentos e/ou procedimentos avaliativos a serem utilizados.

Então, quando um professor trabalha com procedimentos padronizados, sem tentar adequar o instrumento avaliativo, aos objetivos e ao público que se quer aplicá-lo, sua prática não condiz com uma avaliação formativa, pois práticas avaliativas estreitas e padronizadas dificultam o acompanhamento individual do desempenho de cada aluno.

Então é necessária uma maior adequação dos procedimentos avaliativos aos níveis de aprendizagens dos alunos, pois como acrescenta Gardner (1995, p. 154) “[...] é extremamente desejável que a avaliação ocorra no contexto dos alunos trabalhando em problemas, projetos ou produtos que os engajam, genuinamente, mantêm seu interesse e os motivam a trabalhar bem”. E isso somente é possível quando o aluno percebe e/ou entende a funcionalidade da tarefa, quando ele é participante ativo no processo e não somente receptor.

Dessa maneira, os alunos precisam sentir-se estimulados para o que se propõe nos procedimentos avaliativos, pois o interesse deles tende a favorecer um melhor desempenho frente às avaliações. Para isso, torna-se necessário um atendimento mais individualizado aos alunos, na tentativa de atender às suas dificuldades de maneira particular, esse acompanhamento individualizado acontece pelo processo de mediação, a respeito disso vale mencionar que,

*A mediação se dá quando o professor pensa sobre como o aluno está pensando ou se sentindo sobre algo, quando o aluno pensa sobre como o professor e outros pensam e se sentem sobre esse mesmo algo, e quando, nesse momento, seus olhares cruzam-se e interpenetram-se, percebendo-se enquanto sujeitos concretos, com seus jeitos particulares de ser, de conhecer, de existir. (HOFFMANN, 2005, p. 9)*

A mediação trata-se então, de uma postura que o professor deve assumir, na tentativa de entender a particularidades dos alunos, bem como favorecer uma maior aproximação entre ambas às partes, bem como uma relação que permita ao aluno confiar no professor, de modo que não seja um contato limitado à sala de aula e a conteúdos ministrados.

Neste contexto, à medida que os procedimentos avaliativos forem utilizados como forma de medir conhecimento, será desconsiderada a amplitude do contexto avaliativo com vista a aprendizagens significativas pelos alunos, bem como um comprometimento com um ensino de qualidade que favoreça condições para que os alunos aprendam e/ou desenvolvam suas diferentes capacidades.

Esse atendimento individualizado inerente à avaliação mediadora requer inicialmente uma avaliação diagnóstica, na tentativa de conhecer o público com o qual se está trabalhando, afinal o processo de ensino não deve ser pautado apenas em ministrar conteúdos, mas nos conhecimentos e vivências prévias dos alunos, pois há muitos acontecimentos que podem interferir significativamente na aprendizagem do aluno, e muitas vezes isso não é considerado. A respeito da avaliação diagnóstica Luckesi (2001, p.35) defende que, “[...] com a função diagnóstica [...] ela constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência etc”. Favorecendo, portanto uma orientação ao que já se atingiu ou se quer atingir, servindo assim, para orientar o trabalho do professor.

Em contrapartida, as práticas avaliativas pautadas numa perspectiva classificatória comprometem a aprendizagem e/ou desempenho do aluno, conseqüentemente, dificulta seu desenvolvimento acadêmico, pois em vez de favorecer situações ao aluno para que ele construa uma autonomia, bem como assuma posturas ativas em busca de conhecimento, o que de fato muitas vezes acontece é que o sistema de ensino torna o aluno refém dos procedimentos avaliativos, estes pressionados a apresentarem resultados positivos.

Contudo, essas práticas avaliativas que dificulta o desenvolvimento acadêmico do aluno, e exige deste que se enquadre num modelo padronizado, negando, portanto as expectativas de cada um tendem a favorecer situações de fracasso e/ou sentimentos negativos aos alunos, principalmente, quando o que se propõem não é atingido por eles. Contudo esse enfoque dado ao ensino deve ser substituído pela adaptação da instituição e/ou do professor em perceber os alunos em suas particularidades.

Isso remete a ideia de uma avaliação formativa, que prima por acompanhamentos durante todo o processo e não atribui rótulos aos alunos mediante resultados adquiridos em testes, mas seu desenvolvimento no decorrer do percurso. Possibilitando, portanto, que o aluno não se desestimize frente a uma prática que não o ofereça condições significativas de aprendizagem. Além disso, é necessário estar atento ao tempo de aprendizagem de cada aluno, numa postura flexível que seja

oportunizado ao aluno que ele expresse suas angústias e dificuldades, de modo que favoreça uma maior aproximação entre o professor e o aluno.

A respeito disso, Hoffmann (2001, p.45) defende que, “Olhar cada aluno em seu próprio tempo e jeito de aprender e oferecer-lhe orientação e apoio pelo tempo que precisar, exige a quebra de toda essa padronização do acompanhamento do professor”. Assim sendo, o professor assume um papel numa perspectiva formativa, que busca entender seus alunos nas suas pluralidades, que compreende o processo de ensino-aprendizagem na sua amplitude e reconhece que considerando as diferenças dos alunos torna-se possível orientar sua prática.

## METODOLOGIA

Metodologicamente este estudo se caracteriza como sendo de natureza qualitativa descritiva, na qual Richardson (2010, p.79) nos diz que esse tipo de pesquisa “[...] justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social”. Acrescenta-se a isso a ideia de que “os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos (RICHARDSON, 2010, p. 80)”. De modo a contribuir para a ampliação de conhecimentos.

Neste contexto, nossa pesquisa realizou-se em dois momentos, não dicotômicos, mas integrados. Num primeiro momento, realizamos estudos bibliográficos com base em teóricos como Hoffmann (2001; 2005), Luckesi (2001), Perrenoud (1999), Garder (1995) Piaget e Inhelder (1990), entre outros, na tentativa de identificar teorias que confirmam haver a interferência dos procedimentos avaliativos na dimensão afetiva, bem como no desempenho dos alunos.

Num segundo momento, foi a vez de irmos para o campo empírico, nos apropriar da realidade interessada nessa investigação. O período para coleta dos dados foi de abril a junho de 2013. Realizamos a pesquisa junto a cinco alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí-UFPI. Os alunos serão identificados (as) como A1, A2 e A3 a fim de preservarmos o anonimato dos envolvidos. Utilizamos como instrumento para coleta dos dados o questionário que nos permite a obtenção de dados de forma objetiva e ainda possibilita que o pesquisador organize e/ou selecione o que realmente pretende com as respostas, que segundo Richardson (2010, p.189), ele tem a função de “descrever características e medir determinadas variáveis de um grupo social”. Nesse sentido, é necessário salientar aqui que nesse tipo de abordagem busca-se descrever as informações dos significados construídos socialmente pelos sujeitos participantes, tratando, portanto, de uma abordagem subjetiva.

Dessa forma, o questionário permite a obtenção de dados de forma objetiva apesar dos sujeitos exprimirem seus pensamentos de forma subjetiva e ainda possibilita que o pesquisador organize o que realmente pretende como respostas. Esse tipo de instrumento supõe o estabelecimento de um clima de praticidade entre questionador e o questionado, de modo a permitir que este último se sinta tranquilo quanto ao que deve ser fornecido como dados de informações.

Sendo assim, justificamos a relevância da pesquisa considerando que o aspecto afetivo tem se configurado como um elemento importante no processo de ensino-aprendizagem. Não somente

no âmbito avaliativo, mas também ao desenvolvimento humano. Portanto, busca-se com este trabalho contribuir para a conscientização dos envolvidos na pesquisa e dos leitores do trabalho sobre a importância e a influência da afetividade na formação inicial dos alunos, especificamente nos impactos afetivos causados nos indivíduos a partir dos procedimentos avaliativos.

## ANÁLISE DOS DADOS

A partir dos dados alcançados pode-se observar que os alunos entrevistados, reconhecem a amplitude do significado de avaliação, por exemplo,

*A avaliação deve ser formativa e processual, sendo feita utilizando diferentes ferramentas para não valorizar uns alunos e desconsiderar outros. Não se pode avaliar somente para avaliar, os resultados de um processo avaliativo devem ser um indicativo do que está dando certo no processo de ensino e aprendizagem e o que não está dando certo, e conseqüentemente, educador e educando avaliem suas práticas e busquem ser bem sucedidos no processo educacional. Portanto, a avaliação não deve JAMAIS ter um caráter punitivo, classificatório e de segregação, pois desta forma perde o seu valor informativo e educacional. (A1)*

Percebemos que esse (a) aluno (a) entende que avaliar significa atender as diferentes especificidades dos alunos, bem como um meio para orientar as práticas do professor, durante o processo e não para a obtenção de notas, o grifo que faz nos remete a importância que ele dá a essa avaliação do todo e não de partes.

Do mesmo modo, ao serem indagados sobre o significado de afetividade obtivemos,

*É o cuidado com o outro, o saber ouvir, saber falar, dar voz ao pensamento de uma pessoa, fazer que esta sinta-se capaz de conseguir o que quiser, é preocupar-se com o que é ensinado e como deve ser ensinado, para formar cidadãos críticos e não apenas um banco de dados. (A3)*

Assim, é importante dizer, que a afetividade não é apenas carinho, o toque sensível, pois como afirma Almeida (1999, p. 44), “o elogio transmitido por palavras substitui o carinho. Com o tempo, as relações afetivas se estendem para o campo do respeito, da admiração”. Essa concepção contempla o sentido real da afetividade, na qual muitos podem pensar e/ou entender a afetividade como um agrupamento de sentimentos relacionados ao “cuidar”, e o aspecto afetivo perpassa esse entendimento para o campo das relações.

Foi perguntado também se mediante as práticas avaliativas que tem vivenciado na graduação, se eles se sentem preparados para avaliar “acredito que sim em parte, no entanto preciso me especializar mais na avaliação, pois só as práticas vivenciadas na graduação não é o suficiente para minhas futuras práticas (A2)”.

Dessa forma, o professor deve estar preocupado em promover um processo de ensino-aprendizagem mais significativo, que oportunize aos alunos diferentes possibilidades de avanço. Mas para que isso ocorra é necessário que o professor assuma um papel de observador e que ele reflita a sua prática cotidianamente. Afinal a cada dia surgem novos desafios que são necessários serem solucionados. A isso acrescenta-se

*[...] não é mais o aluno que deve estar preparado para a escola, mas professores e escolas é que devem preparar-se para ajustar propostas pedagógicas favorecedoras de*

sua aprendizagem, sejam quais forem seus ritmos, seus interesses e ou singularidades. (HOFFMANN, 2001, p.18)

Dessa forma, o professor deve assumir um compromisso de buscar sempre a inovação e/ou atualização de sua prática, tendo em vista a aprendizagem do aluno, a partir de situações diversas, de ações pedagógicas que promovam atividades interativas com e entre seus alunos, e que os possibilite compreender a real finalidade de avaliar.

Perguntamos também se a maneira como seus professores o avaliam tem de alguma forma prejudicado ou beneficiado a sua aprendizagem, e a isso um dos sujeitos respondeu,

Sim, Na verdade depende muito do tipo de avaliação, como por exemplo quando a avaliação é escrita eu sou beneficiada, pois domino mais a escrita. Porém, quando a avaliação é baseada na fala eu fico um pouco prejudicada, devido problemas psicológicos emocionais eu não tenho um domínio da fala quando estou ao público. (A2)

Assim, os alunos têm diferentes afinidades com o conhecimento, que exigem práticas avaliativas não padronizadas, pois fazendo isso serão consideradas as diferentes formas dos alunos aprenderem. Neste sentido,

Na medida em que quase todos os papéis culturais exigem várias inteligências, torna-se importante considerar os indivíduos como uma coleção de aptidões, e não como tendo uma única faculdade de solucionar problemas que pode ser mediada diretamente por meio de testes de papel e lápis. (GARDNER, 1995, p. 30)

Neste sentido, a diversificação de instrumentos avaliativos torna-se necessária, visto que assim possibilita aos alunos, dentro de suas particularidades, demonstrarem os conhecimentos aprendidos de diferentes formas.

Indagamos como os sujeitos se sentem ao serem avaliados numa prova, ou num seminário, ou em qualquer atividade de avaliação da aprendizagem em seu curso, um deles

Eu me sinto muito bem, gosto da diversidade de avaliações que fazem com que eu perceber o que aprendi e o que eu tenho que aprender para ser um bom aluno e consequentemente um bom profissional.

Perguntamos também se os sujeitos já se sentiram prejudicados em algum procedimento de avaliação da aprendizagem, e a isso obtivemos, “[...] tem aqueles problemas que não temos como deixar de lado, então neste momento deve aparecer o diálogo entre educador e educando para que cheguem a um consenso. (A1)”. Outro sujeito descreveu a seguinte situação,

quando fui apresentar um seminário, eu não estava bem emocionalmente e também estava bem nervosa [...] quando comecei a apresentar o seminário a professora sorriu e disse que não estava entendendo nada [...] e assim comecei a chorar e meus colegas de sala ficaram todos do meu lado e me deram força [...] esse fato repercute até hoje nos seminários, pois eu fiquei com medo da reação do professor na hora que eu estiver apresentando, então todo seminário eu fico com medo da reação do professor [...] (A2).

E outro sujeito apontou, “Quando isso ocorre procuro melhorar, focar no que estou fazendo. O impacto quando me prejudico em uma aprendizagem por um problema pessoal é fazer com que me esforce mais para obter êxito [...] (A3)”.

Diante dessas respostas, podemos perceber que o primeiro sujeito aposta no diálogo como tentativa para solucionar seus possíveis problemas, a segunda nos remete uma situação na qual a prejudica até hoje. E a terceira consegue fazer dessas afetações emocionais um motivo para ascen-

der academicamente, para obtenção de resultados mais positivos. Nota-se então que os sujeitos na sua maioria reconhecem que a dimensão afetiva interfere no processo de ensino-aprendizagem, e que alguns não conseguem superar essas interferências, mas há aqueles que apesar de não estarem bem emocionalmente usam suas afetações positivamente como estímulo para a melhoria de seu desempenho.

## NOTAS CONCLUSIVAS

Então, mediante as análises pudemos constatar que pode haver interferências dos instrumentos avaliativos à dimensão afetiva dos alunos, esta sendo vista como corresponsável pelo pleno desenvolvimento e/ou desempenho dos alunos e dos professores, na tentativa de favorecermos uma melhoria na qualidade do processo ensino-aprendizagem, neste sentido podemos dizer que a afetividade deve ser considerada durante a formação dos alunos, afinal serão futuros profissionais da educação e precisarão ter compreendido a amplitude da avaliação da aprendizagem e para isso não bastam as teorias, sim a efetivação de práticas avaliativas na graduação que possam promover melhorias no processo de ensino-aprendizagem.

Para isso, se faz necessária uma relação próxima entre professor-aluno. A respeito disso, Marques (2011, p.28) afirma que “A educação é um processo social, que ocorre por meio das inter-relações envolvendo professores e alunos; [...] é através dessas inter-relações que se dá a construção ou não do conhecimento”. Isso reforça a importância da afetividade ser considerada na sala de aula e do estabelecimento de relações próximas e mais flexíveis entre professores e alunos.

Além disso, podemos constatar que o ato de avaliar exige que seja considerado o aspecto afetivo, afinal todos nós estamos imbuídos de sentimentos e principalmente diferentes ritmos de aprendizagens, necessitando, portanto que o professor diversifique sempre suas estratégias de avaliação, na tentativa de atender a heterogeneidade da turma. Neste sentido, Gardner (1995, p. 32) defende, “Uma vez que as inteligências se manifestam de maneiras diferentes, tanto a avaliação quanto a estimulação precisam ocorrer de maneira adequada”.

Nessa análise, vale ressaltar que os problemas ligados às práticas avaliativas não estão circunscritas apenas na educação básica, ou seja, os alunos vivenciam problemas na avaliação da aprendizagem também no ensino superior, neste caso no curso de Pedagogia. Alguns alunos, conseguem fazer dessas experiências negativas um motivo para estudar mais, para busca suas superações, outros não conseguem o mesmo, deixando-se afetar, o que acarreta prejuízo em sua aprendizagem.

Contudo, neste nível de ensino espera-se que os alunos tenham uma maior aceitação às avaliações, mas o que se observa é que ao ser mencionado que haverá algum procedimento avaliativo os alunos ficam apreensivos, ansiosos, principalmente, quando se refere às provas. Então, é preocupante que no Ensino Superior possa ainda ter práticas de avaliação numa perspectiva classificatória, tendo em vista que os alunos serão multiplicadores e/ou futuros professores e que caberá a eles decidirem qual postura assumir frente ao ato de avaliar.

Dessa forma, é importante ampliarmos essas discussões com vista a contribuir para a melhor efetivação do processo ensino-aprendizagem, afinal os envolvidos no processo são pessoas detentoras de aspectos subjetivos, que devem ser considerados, na tentativa de potencializar as aprendizagens dos alunos, lhes atribuindo uma melhor funcionalidade dos conteúdos e estabelecimento de relações mais estreitas em sala de aula.

Assim, é necessário haver uma relação entre professor e aluno fundamentada no respeito mútuo, no afeto e na confiança, na qual o professor deve ser o facilitador e/ou mediador no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos alunos.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.
- BARLOW, Michel. **Avaliação escolar: mitos e realidades**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FERREIRA, A. B. de H. **Miniaurélio século XXI Escolar: O minidicionário da Língua Portuguesa**. Coordenação de edição Margarida dos Anjos, Marina Baird Ferreira; lexigrafia, Margarida dos Anjos et al. 4 ed. rev. Ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas**. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.
- GARDNER, HOWARD. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**; trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Pontos e Contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005, 9º ed. revista. 152 p.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 11ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. **As relações Interpessoais entre professores e alunos mediante histórias de fracasso escolar: um estudo do cotidiano de uma sala de aula**. Teresina: EDU-FPI, 2011.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens- entre duas lógicas**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- PIAGET, J; INHELDER, B. **A Psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. p. 126- 128.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. Colaboradores José Augusto de Souza Peres... (ET al). 3. Ed. 11. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

# MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO SUPERIOR – ENTRE AUSÊNCIAS E EMERGÊNCIAS A ARTICULAÇÃO DE UMA POLÍTICA NACIONAL

**ANA MARIA MORAIS COSTA**

Departamento de Ciências Sociais – FAFIC/UERN. Doutoranda em Ciências Sociais – PGCS/UFRN e-mail: [anamorais@uern.br](mailto:anamorais@uern.br)

**JOSÉ WILLINGTON GERMANO**

Departamento de Ciências Sociais – PGCS/UFRN – [wgermano@ig.com.br](mailto:wgermano@ig.com.br)

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho propomos o exercício de pensar a relação da atual política de Educação Superior em curso no Brasil, com as lutas reivindicativas dos movimentos sociais pela educação como direito social, que pauta o debate da política nacional de educação, sobretudo por ocasião de discussão e proposição do Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011 – 2020.

As reflexões aqui empreendidas fazem parte dos achados da pesquisa Movimentos Sociais e Educação Superior no Brasil – um olhar sobre o PNE 2011 – 2020, em desenvolvimento no curso de doutorado em ciências sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PGCS/UFRN). A referida pesquisa é conduzida pela tese de que a atual política de ensino superior no Brasil representa de algum modo à influência ou o eco das lutas e mobilizações sociais pelo acesso à educação como direito social,

A elucidação das questões que perpassam a pesquisa, na busca de apreender a influência ou o eco das mobilizações e ações dos movimentos sociais na agenda da educação superior no Brasil, trilha caminhos que nos leva, ao processo de construção das diretrizes, metas e estratégias do PNE (2011 – 2020); aos contextos políticos e sociais nos quais se insere; aos espaços políticos de articulação, proposição e reivindicação; aos protagonistas que atuaram na sua elaboração e aprovação.

Neste caminho, extremamente vivo e plural de busca e apreensão de pistas que nos conduzem aos objetivos propostos pela pesquisa deparamo-nos com o debate a cerca de um conjunto de iniciativas implementadas nas universidades denominadas de ações afirmativas para a educação superior. Neste conjunto de ações encontram-se políticas, programas e projetos que respondem demanda de grupos e segmentos sociais com histórico de desvantagens acumulativa, preconceitos e estereótipos de raça/etnia, classe, gênero, região, exclusão educacional e baixa inclusão social, dentre outros, que buscam conquistar políticas de reconhecimento, reparação, inclusão e de promoção da diversidade cultural.

Destacam-se políticas, programas e projetos como: o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); a política de cotas para estudantes de escolas públicas, negros e índios (DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR); o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES); o PET CONEXÕES DE SABERES – para estudantes beneficiários das ações afirmativas no âmbito das universidades públicas, com prioridade para jovens das comunidades do campo, quilombola, indígenas e em condições de vulnerabilidade social; o Programa Acessibilidade na Educação Superior e de formação continuada de professores da edu-

cação básica (INCLUIR); Programa de formação continuada de professores para a implantação da Lei 10.639/2003 e para a educação quilombola, e de apoio às ações dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (Neabs) ou correlatos (UNIAFRO); Cursos de licenciaturas específicos para a formação de professores indígenas para o exercício da docência nas escolas indígenas (PROLIND); Cursos de licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO); Programa de apoio nas universidades à criação de grupos de Assessoria Jurídica Popular, ressignificando o ensino de direito por meio de práticas emancipatórias e de uma nova cultura jurídica (RECONHECER).

As ações dos programas acima relacionados são desenvolvidas pelas universidades públicas por meio de editais ou apresentação de propostas. Porém, compõe ainda a política de educação superior: o programa de expansão da educação tecnológica e superior pública por meio da criação de novas instituições, campi e cursos; a Universidade Aberta do Brasil (UAB); o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI).

Esse conjunto de ações é coordenado pelo Ministério de Educação (MEC) e envolve várias Secretarias, mas especialmente, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), criada, em junho de 2004, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais em articulação com os sistemas de ensino.

É, a partir desse novo contexto que se instala no interior da universidade, que abordamos neste trabalho, a discussão da ressonância dos movimentos sociais na política de educação superior, bem como os desafios decorrentes, que implicam na redefinição do papel da universidade enquanto instituição social. São exigências que, no dizer de Santos (1996, p. 187), apontam para profundas transformações numa instituição cuja perenidade está associada à rigidez funcional e organizacional, e a relativa impermeabilidade às pressões externas e à aversão a mudanças.

## MOVIMENTOS SOCIAIS E AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A presença de lutas e reivindicações pela educação como direito social provavelmente ocorreu em todo o processo de organização e evolução da educação no Brasil, embora se verifique nos estudos da historiografia nacional, e nas consequentes periodizações, poucos registros das ações empreendidas por diferentes segmentos sociais em defesa da educação, nas diversas lutas contra as injustiças sociais no período Colonial (1500 a 1822), Império (1822 a 1889) e primeira República (1889 a 1930). “Usualmente essas ações aparecem nos registros e estudos históricos como acontecimentos marginais, disfunções à ordem social vigente. Várias se transformaram em movimentos, lutas prolongadas, outras se institucionalizaram e foram incorporadas ou absorvidas pela sociedade civil e política brasileira” (GOHN, 1995, p. 07).

Gohn, (1995) chama a atenção para a necessidade da realização de estudos sobre movimentos e lutas empreendidas pela sociedade civil, em especial pelas camadas populares, em torno de demandas e reivindicações. Para a autora, é fundamental que estes estudos recuperem a dimensão de resistência e de combatividade dessas lutas, rejeitando abordagens que as classificam como simples revoltas ou atos de insubordinação, rebeliões contra a ordem estabelecida e de desobediência civil.

No dizer de Santos (2007), o silêncio e a indiferença com que essas lutas foram tratadas pelas ciências sociais é resultado do processo de produção de conhecimento, hegemônico até os dias de hoje, que se insere numa escola dominante, centrada no universalismo, na globalização e na produção mercantil do trabalho e da natureza. Recuperar a história dessa lutas implicaria na adoção de um novo modo de produção do conhecimento perpassado pela dialética do mapeamento das ausências e das emergências, das pistas que sinalizam uma nova cultura emancipatória na diversidade e multiplicidade do mundo, de compreender a construção da democracia e da cidadania no possível histórico.

A produção dessa ausência torna as diversas lutas e manifestações pela educação fragmentada e descontínua ao longo da história, tornando invisível e inteligível o seu contorno nas realidades sociais que contam a história do Brasil. O seu desvelamento implicaria em aprimorar a identificação dos silêncios e das ignorâncias que definem as incompletudes das culturas, das experiências e dos saberes produzindo a invisibilidade dessas lutas (SANTOS, 2010).

Em decorrência dessa ausência, somente a partir do início do Século XX se tornam visíveis as lutas em torno da educação pública no Brasil. Nos períodos anteriores, inclusive na segunda metade do Século XIX com a eclosão de muitas lutas e mobilizações, a ausência da temática predomina. O relato dessas lutas convergem para a questão da independência, da república, da abolição da escravidão. Logicamente essas questões ocupavam a grande parte da agenda das lutas sociais, mas não exclusivamente. Neste sentido Gohn (1995) assevera “podemos dizer que aqueles movimentos envolviam aspectos da luta pela cidadania, identidade, assim como a luta por questões que interferiam no cotidiano dos meios coletivos urbanos.” (GOHN, 1995, p 40).

Há de convir que, os processos de naturalização das desigualdades sociais, de edificação de uma sociedade hierarquizada e autoritária, da imposição de uma língua e de uma religião, da exploração da pessoa pelo trabalho, dificilmente teriam se instalado na sociedade, sem a recorrência por parte dos dominantes, aos mecanismos de convencimento e repressão. Dentre eles, a educação, a religião, os castigos físicos. Assim como, sem a resistências por parte dos dominados.

Cabe aqui relembrar, que quando teve início o processo de colonização, o território brasileiro era habitado por numerosos povos indígenas, os quais tinham formas próprias de organização social e vivências de processos educativos na tribo, por meio de tradições, códigos de linguagens, danças, festas e rituais religiosos. Os colonizadores trazem os Padres da Companhia de Jesus e de outras Ordens Religiosas para difundir valores, docilizar os índios para a convivência servil e introduzir o princípio do trabalho a serviço do enriquecimento do outro. Em outras palavras destruir o espírito comunitário, a mística na relação com a natureza e a liberdade da mulher e das crianças na participação como igual na vida social. O êxito desse processo dependeria da educação e da religião, como dois lados de uma mesma moeda que conduziria a conquista e submissão dos nativos à nova ordem que se instalava no território. O uso dos dogmas e princípios cristãos se constituía como preparação da mão-de-obra para os serviços domésticos e exploração das riquezas da terra.

Também em grande número foram os africanos capturados na África e trazidos para o trabalho escravo no Brasil. Eles também tinham um modo próprio de ser e viver em sociedade, na linguagem, na religião, no modo de produção, na vivência da afetividade, nos rituais, e na educação das novas gerações. As diferenças entre a cultura dos portugueses, dos africanos escravizados e a dos nativos deram origem a muitos conflitos, divergências e contestações, para além da forma de trabalho. Tribos inteiras foram dizimadas, outras se rebelaram e resistiram, e outras se aculturaram.

Os africanos já começam a resistência nos navios com fugas e até com suicídio se jogando ao mar. A resistência mais organizada foram a dos quilombos e da religiosidade.

Nossa compreensão é que nessa conflituosa arena já perpassava a questão da educação tipificada na evangelização para a civilização dos indígenas alicerçada na formação de valores morais e éticos, de comportamento adequado à estrutura social e política hierárquica e autoritária. A educação formal, segundo os historiadores teve início em 1549, com a criação pelos Jesuítas de 17 colégios, seminários e internatos, com quatro cursos: Elementar, Humanidades, Artes ou Ciências, Teologia e Filosofia., destinados aos filhos de Portugueses (fazendeiros e Senhores de Engenhos). Os Jesuítas criaram também aldeamentos destinados à catequese e civilização dos nativos.

Durante séculos a sociedade brasileira permaneceu patriarcal e agro-exportadora, fundada na grande propriedade rural, na força de trabalho dos africanos e seus descendentes, na monocultura e na extração de minerais. Durante séculos índios, africanos, posseiros, boticários, comerciantes, lavradores, meeiros, barqueiros, oleiros, alfaiates, tecelões, abatedores, carregadores, benzadeiras, amas de leite, etc. se organizaram e lutaram por direitos sociais. Algumas dessas lutas ganharam visibilidade e foram registradas, como: O quilombo dos Palmares que teve início em 1630 e juntou vinte mil negros. Alguns historiadores afirmam que antes deste surgiram, por volta de 1580, muitos outros quilombos. A guerra dos Mascates (1710), a Conspiração do Rio de Janeiro (1794), a Conjuração baiana (1798); a Balaiada (1838 – 1841), a Cabanagem (1835 – 1840), a Confederação do Equador (1824), o Movimento Praieiro (1848), a Guerra dos Farrapos (1835 – 1845), a Inconfidência Mineira (1844 – 1848), dentre outras. Foram lutas contra a prepotência, arrogância das oligarquias, centralização do governo, o monopólio de atividades comerciais, as formas autoritárias de cobrança de impostos, a escravidão, as condições de vida da população e contra as injustiças sociais.

Aqui, nos parece caber a seguinte questão: a educação destinada exclusivamente para os filhos das elites, não se constituía também como uma injustiça social? A pergunta só encontrará registros que subsidiem uma resposta somente a partir dos anos vinte do século passado. Essa ausência aponta para a necessidade de estudos que busque nas experiências de resistência e luta contra as injustiças sociais às reivindicações pelo acesso à educação, assim como outras lutas específicas de minorias.

Ainda assim, parece-nos importante assumir como um fio condutor a ideia de que, a despeito de contextos históricos, sociais e culturais diferentes, as lutas e reivindicações emergentes no debate nacional sobre a política de educação superior, de certo modo, se inscrevem em uma linha complementar e em diálogo com as lutas e reivindicações historicamente presentes na sociedade brasileira.

Embora a diversidade de práticas coletivas nem sempre sejam complementares, é possível identificar entre elas um elo que foi fortalecido em todo o processo de lutas e reivindicações contra as injustiças sociais e evolução da organização da educação no Brasil. Esse forte elo diz respeito ao enfrentamento às causas da desigualdade social como componente estrutural da sociedade brasileira, que em cada período histórico se apresenta com um formato específico, o que demanda por parte da sociedade civil organizada diferentes formas de lutas e reivindicações, assim como amplia e/ou ressignifica bandeiras de lutas e formas de resistência, mobilização e reivindicação.

Desse modo, podemos afirmar que a política de educação superior em curso no Brasil e a sua transformação em política de estado, por meio do PNE 2011-2020, como articulador do Sistema Nacional de Educação, é organizada a partir do amadurecimento do debate sobre a responsabilidade do Estado na redução da desigualdade e o acesso à educação superior como direito social.

Como forma de dar vida a esse argumento, o nosso estudo nos conduziu a situar os movimentos sociais emergentes a partir das últimas décadas do século XX numa continuidade histórica de resistências e enfrentamentos à desigualdade social. E, as iniciativas em curso nas universidades, por meio do conjunto de ações denominadas de Ações Afirmativas (AAs) como conquistas que respondem a uma demanda historicamente construída.

À luz desse raciocínio percebemos que a principal sustentação política das AAs é a compreensão da desigualdade social como componente estrutural da sociedade brasileira e sua estreita relação com a exclusão social e étnica protagonizada pelo estado e sistema educacional aos negros e índios e aos povos do campo, por meio dos processos simbólicos de inferioridade e invisibilidade, resultante de experiências de negação da identidade social. A estes, se somam também as pessoas com deficiência e outras minorias organizadas em torno da luta pela diversidade na educação superior. Suas reivindicações incorporaram elementos do pertencimento e da diversidade cultural, por meio de ações de reconhecimento e reparação frente à construção histórica da desigualdade social no Brasil e aos preconceitos presentes na educação.

Por meio das Ações Afirmativas, o Estado Brasileiro assume seu dever de promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto no Art. 205 da Constituição Federal de 1988, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Com base neste entendimento, o parecer do Conselho Nacional da Educação na proposição da Lei 10.639/2003 (CNE/CP 003/2004), que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira na educação básica, argumenta a importância da intervenção do Estado para que as pessoas que estão postas à margem da sociedade, entre elas as afro-brasileiras, possam romper o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados.

Fica perceptível, que as ações afirmativas, se constituem em uma estratégia para superar as desigualdades históricas na sociedade brasileira por meio da oferta de mais oportunidades de acesso à educação superior. Embora o debate tenha ocupado a mídia nacional nos anos 2011/2012, em função da proposição e aprovação da Lei Federal 12.711/2012, conhecida como a Lei de Cotas para as Universidades Federais, na verdade as AAs incorporam um conjunto mais amplo de ações, conforme já apresentado na introdução deste trabalho.

Construídas no interior dos movimentos sociais, as ações afirmativas são conquistas políticas e educacionais permeadas pelas ideias de democracia, multiculturalismo, diferença e igualdade. Questionam desigualdades sociais históricas que se transformaram em desigualdades educacionais, estereótipos e preconceitos étnico-raciais, regionais, de gênero e geracionais, trazendo para a linha de frente as contradições dos conceitos universais que escondem as desigualdades historicamente construídas por meio de um complexo ordenamento social. Provocam às universidades a repensar a sua missão como instituição pública e bem social.

## A ARTICULAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

A convergência de diversas lutas sociais pelo direito à educação e as iniciativas adotadas nos últimos anos incidiram fortemente na elaboração do Plano Nacional de Educação para o decênio

2011-2020 (PNE), seja pela inserção de propostas, seja pela participação ativa dos movimentos sociais nos espaços de interlocução e elaboração do PNE.

Nesta direção identificamos, que o debate nacional em defesa da escola pública e com foco na perspectiva da organização da educação por meio de um plano nacional teve início nos anos 30 do século XX. O contexto era de disputa política pela condução das ações a serem desenvolvidas pelo recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública (MASP), em 1930; de caloroso debate sobre a preparação da Assembléia Constituinte de 1933; de institucionalização de instâncias de proposição e normatização de matérias referentes à educação, por meio da criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), instituído pelo Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931; e de organização política de educadores.

O primeiro documento público a apresentar a necessidade da organização da educação nacional por meio de um plano geral foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova,<sup>1</sup> em 1932, mas esse grito que ecoou no cenário nacional estava presente também em diversos outros fóruns, como no Conselho Nacional de Educação (CNE) e na Associação Brasileira de Educadores (ABE), principalmente na V Conferência Nacional de Educação, realizada em Niterói.

Os esforços de educadores, do movimento social organizado em torno da educação e do CNE resultaram, ainda durante o século passado, na elaboração de dois planos.

O primeiro foi elaborado no período de 17 de fevereiro a 17 de maio de 1937, em 50 reuniões plenárias do CNE. O anteprojeto foi entregue ao Ministro de Educação em 18 de maio de 1937 para os procedimentos formais, tais como encaminhamento à Presidência da República e envio à Câmara dos Deputados. Na Câmara, o projeto foi encaminhado para apreciação na Comissão de Cultura e Educação, porém, o golpe de

estado de Getúlio Vargas dissolve o poder legislativo, e os ideais de organização da educação nacional são suplantados durante o denominado Estado Novo.<sup>2</sup>

O segundo foi elaborado e aprovado em 1962, como proposição da primeira LDB (Lei 4.024/61), mas em decorrência das turbulências políticas que antecederam o Golpe Militar e as consequentes rupturas com as ideias democráticas e com o modelo de educação presente no referido plano, não seria executado.

Pelo exposto, podemos dizer que, antes do século XXI, não houve efetivamente no Brasil um Plano Nacional de Educação. Em 1937 o plano elaborado pelo CNE não foi aprovado pelo Poder Legislativo nem sancionado pelo Executivo, permanecendo na condição de anteprojeto, e o plano elaborado e aprovado pelo CFE em 1962 não foi implementado. Somente em 09 de janeiro de 2001, é finalmente aprovado o Plano Nacional de Educação para o primeiro decênio do Século XXI.

<sup>1</sup> Foram signatários do documento 26 intelectuais brasileiros. Na sua maioria professores, mas também pessoas atuantes na mídia impressa e/ou radiofônica: Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, A. De Sampaio Dória, Anísio Spínola Teixeira, M. Bergstöm Lourenço Filho, Roquette Pinto, J.G. Frota Pessoa, Júlio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mário Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. Da Silveira, Hermes Lima, Atílio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meireles, Edgar Susseking de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes.

<sup>2</sup> **Estado Novo** é o nome do regime político brasileiro fundado por Getúlio Vargas em 10 de novembro de 1937, que durou até 29 de outubro de 1945. Constituído por meio de um Golpe de Estado, foi caracterizado pela centralização do poder, nacionalismo, anticomunismo e autoritarismo. O Golpe de Estado teve como base uma denúncia do Governo de Getúlio de um suposto plano comunista para tomada do poder. Este plano ficou conhecido como Plano Cohen. Foi descoberto posteriormente que o plano foi forjado pelo capitão Olímpio Mourão Filho, o mesmo que dera início em 1964 ao Golpe Militar. Vivia-se no Brasil forte comoção popular, com a instabilidade política provocada pela reação aos movimentos de protestos e revoltas que envolvia a idéia de uma revolução popular contra as oligarquias e o imperialismo. O principal protagonista dos protestos foi a Revolta Vermelha de 1935 ou Levante Comunista, também conhecida como Intentona Comunista, que iniciado como movimento de natureza político militar, como protesto institucional contra um governo autoritário, assumiu também a pauta da abolição da dívida externa, da reforma agrária e do estabelecimento de um governo de base popular. Com a divulgação do suposto plano comunista, Getúlio Vargas, sem resistência, deu o golpe de estado e instaurou uma ditadura.

O PNE 2001 – 2010 aprovado na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), foi originado a partir da pressão social de diversos movimentos sociais e várias entidades, que reivindicavam o cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), que estabelece o prazo de um ano para o governo federal, com a participação dos estados, municípios e da sociedade, elaborar e acompanhar o Plano Nacional de Educação com vigência de dez anos.

Apesar da participação da sociedade civil organizada se constituir em preceito legal, o processo de elaboração do PNE não ocorreu em um espaço de diálogo entre governo e sociedade, resultando em duas propostas no Congresso Nacional: uma apresentada pelo poder executivo e outra pela sociedade civil.

A proposta da sociedade civil – “PNE: proposta da sociedade brasileira” – foi elaborada em um amplo debate coordenado pelo Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública, composto inicialmente por 15 entidades, que durante as mobilizações em torno da bandeira da educação pública no período constituinte e também no período de elaboração e debate da LDB 9394/1996 foi fortalecido e ampliado, com a adesão de diversas outras organizações. Durante o I e o II Congresso Nacional de Educação (CONED) realizados em 1996 e 1997, respectivamente, a proposta é aprovada e encaminhada ao Congresso Nacional. Depois de um longo processo de debate envolvendo as duas propostas, em 2001, o Congresso Nacional aprova a proposta apresentada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, por meio da Lei 10.172/2001. Ainda assim, o projeto teve nove vetos presidenciais, todos voltados para o financiamento, cinco dos quais para o ensino superior.

Saviani (2010) considera que a proposta do MEC, dado o empenho em reorganizar a educação na égide da redução de custos traduzida na busca da eficiência sem novos investimentos, revelou-se um instrumento de introdução da racionalidade financeira na educação. Pelo empenho em se guiar pelo princípio da “qualidade social”, poderíamos considerar que a referida proposta entende o plano como um instrumento de introdução da racionalidade social na educação.

Com relação à educação superior, apresenta 35 objetivos e metas. Na leitura que fizemos dessas metas compreendemos que das 35 metas apresentadas, pelo menos dez<sup>3</sup> estão diretamente relacionadas, às lutas dos movimentos sociais pela educação superior como direito social.

As metas propostas se confrontam com os cinco vetos do presidente Fernando Henrique Cardoso ao sancionar o texto aprovado pelo Congresso Nacional, uma vez que estes estavam relacionados à ampliação de recursos financeiros. O que revela, na época, a falta de interesse por parte do Governo Federal de investimento na educação superior.

Salienta-se, porém, que embora a elaboração e aprovação do PNE tenham ocorrido no Governo de Fernando Henrique Cardoso, assim como o início da sua vigência, a sua implementação se deu efetivamente durante as duas gestões do governo Lula (2003-2010). As dificuldades de efetivação das ações propostas, de certo modo, colaborariam para o aprimorando do referido plano e ao mesmo tempo para a incorporação de algumas demandas da sociedade brasileira, como por exemplo, o conjunto de iniciativas denominadas de Ações Afirmativas.

Os processos de avaliação e a constituição de espaços de debates e proposição das políticas públicas como as conferências nacionais, sobretudo as relacionadas com a educação, com o per-

<sup>3</sup> As metas propostas para a educação superior que respondem demandas dos movimentos sociais, na nossa avaliação são as que obedecem no referido plano a seguinte numeração: 01, 02, 03, 11, 12, 13, 19, 31, 34, 35. O estudo mais detalhado encontra-se no artigo: A ressonância dos movimentos sociais na política de educação superior apresentado no XVI Congresso Brasileiro de Sociologia.

tencimento étnico-racial e com os direitos humanos colaboraram para o acúmulo de debate para a proposição do PNE 2011-2020 e a viabilização de espaços de debate e elaboração de propostas.

Neste sentido, o debate ocupou espaços para além do setor educacional e daqueles constituídos para diálogos, proposições e construção de acordos. Dentre os quais destacamos a Conferência Nacional de Educação (CONAE) realizada de 28 de março a 1º de abril de 2010, em Brasília/DF, que foi precedida de conferências municipais, intermunicipais e estaduais, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Fórum Nacional de Educação (FNE). Porém, o PNE ocupou o debate também na Câmara Federal, onde foi alvo de intensa batalha, mas especificamente nas Comissões de Educação e Cultura (CEC) da Câmara dos Deputados e do Senado (onde ainda se encontra em tramitação), por ocasião das apresentações e aprovações de emendas. Um processo que contou com ativa participação dos movimentos sociais.

## CONCLUSÕES

Apresentamos como objetivo principal deste trabalho, discutir os achados da pesquisa conduzida pela tese de que a atual política de educação superior presente no PNE (2011-2020) é ressonância das lutas históricas dos movimentos sociais pelo acesso à educação como um direito social.

Neste sentido, buscamos articular a atual política de educação superior que está sendo executada pelas universidades públicas e são reafirmadas no PNE 2011 – 2020, com as lutas e as mobilizações dos movimentos sociais pela educação como direito social, evidenciando o caráter histórico e o elo decorrente do enfrentamento às desigualdades sociais que se apresentam em cada época com contornos específicos.

Quanto ao PNE refletimos que, apesar da atualidade, a temática não é nova. Para fundamentar a afirmação lançamos mão da história na recuperação de alguns fatos que demonstram que por meio das lutas gerais a reivindicação de um Plano Nacional de Educação surge no início dos anos 30 do século passado.

Destaca-se, que embora tenha havido duas iniciativas de um Plano Nacional de Educação no Brasil (1937 e 1962) essa demanda só efetivamente se concretizou em 2001, quando é aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso o PNE 2001-2010 em 09 de janeiro de 2001, com nove vetos presidenciais, dentre esses cinco com relação à ampliação de investimentos na educação superior. Porém, com a mudança política no cenário nacional, com as eleições presidenciais, o PNE passa a ser implementado pelo governo Lula (2003-2010). Apesar da concepção de educação, dos vetos e do formato do plano, o governo federal incorpora algumas demandas dos movimentos sociais.

Dentre essas ações destacam-se as políticas de ações afirmativas como uma das iniciativas de democratização do acesso ao ensino superior. Os programas que integram o conjunto das ações afirmativas foram aprovados por meio de intensas batalhas na Câmara dos Deputados Federais e no Senado, tal qual ocorreu recentemente nos processos de tramitação do PNE 2011-2020. A batalha política nestes espaços nos levou a conclusão de que o atual antagonismo se organiza em torno da redução/manutenção das desigualdades sociais historicamente construídas no Brasil e dos privilégios decorrentes para um grupo social, em detrimento de segmentos sociais com histórico de desvantagens econômicas, políticas e sociais acumulativas e decorrentes de políticas adotadas pelo estado brasileiro e pelo sistema educacional.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 1988.
- \_\_\_\_\_. **Lei 9394/96, 20 de dezembro de 1996**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Lei 10.172/01, 09 de janeiro de 2001**: Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Conferência Nacional de Educação**, Brasília, DF: 2010.
- \_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados: Projeto de Lei Plano Nacional de Educação 2011/2020. **PL nº 8.035/2010. Comissão de Educação e Cultura**. Edições Câmara, Brasília, DF: 2011, (Série ação parlamentar).
- \_\_\_\_\_. MEC/CFE. Plano nacional de Educação, 1962. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. V. XXXVIII n. 88 p. 108-126.
- \_\_\_\_\_. **BRASIL 2003 a 2010**, Brasília. Governo Federal, s/d.
- GERMANO, Jose Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964 – 1985)**. São Paulo: Cortez, 2006.
- GOHN, Maria da Gloria. **Movimentos Sociais e Educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- \_\_\_\_\_. **História dos Movimentos e Lutas Sociais**: A construção da cidadania dos brasileiros. São Paulo: Loyola, 1995.
- MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova (1932) Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. V. 65 n. 150 p. 407 – 425 maio/agosto 1984.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós- modernidade. São Paulo, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social**. São Paulo, Boitempo, 2007.

# AVALIAÇÃO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIA NO ESTADO DO CEARÁ

**MARCOS ANTONIO MARTINS LIMA**

UFC – marcos.a.lima@terra.com.br

**GABRIELLE SILVA MARINHO**

UFC – gabrielle\_marinho@hotmail.com

## RESUMO

O presente objetiva descrever o processo de avaliação interna realizada para a melhoria contínua do Curso de Especialização em Educação Infantil da Universidade Federal do Ceará (UFC), referente às turmas do Estado do Ceará, polos de Fortaleza, Sobral e Cariri, componentes do projeto piloto no intervalo de setembro de 2010 a junho 2012. O presente artigo trata de um estudo descritivo com abordagem quali-quantitativa em campo, com dados coletados junto a 105 (cento e cinco) discentes, 14 (quatorze) docentes, e 3 (três) coordenadoras adjuntas (coordenação local de polo), abrangendo as 8 (oito) disciplinas divididas em 3 (três) eixos temáticos constantes do curso. O instrumental de coleta de dados consta de 3 (três) tipos de formulários impressos, composto de duas partes, uma quantitativa e outra qualitativa. Ao final da última disciplina de cada eixo temático realizou-se entrevista semiestruturada. A avaliação aconteceu por polos, os de Fortaleza e Cariri obtiveram os melhores resultados, empatados com média 3,4 (escala: 1,0 a 4,0), enquanto que o polo de Sobral obteve média 3,3. O curso foi avaliado na percepção dos discentes com média 3,3, na percepção dos docentes com média 3,3, na percepção das coordenadoras adjuntas com média 3,5, gerando média final global de 3,4.

**Palavras-chave:** Educação infantil. Avaliação educacional. Avaliação de curso.

## RESUME

Cette initiative vise à décrire le processus d'évaluation interne menée pour l'amélioration continue des formations de Maîtrise universitaire en enseignement de la Petite Enfance à l'Université Fédérale de Ceará (UFC), se référant aux offres par l'ensemble de ces trois Pôles de formation Fortaleza, Sobral et Cariri dans l'Etat de Ceara, qui font parti d'un projet pilote. Cette recherche a été réalisée pendant la période comprise entre Septembre 2010 et Juin 2012. Cet article est une étude descriptive avec des approches qualitatives et quantitatives sur le terrain, avec les données recueillies auprès de 105 (cent cinq) étudiants, quatorze (14) enseignants et trois (3) coordinateurs adjoint (coordinateur dans le lieu de cours), couvrant les huit (8) disciplines répartis en trois (3) spécialité thématique. La collecte de données est composé de trois (3) types de formulaires imprimés, composé de deux parties, l'une quantitative et l'autre qualitative. A la fin du dernier cours de chaque spécialité thématique, la collecte a été effectuée à partir des entrevue semi structurée. L'évaluation a eu lieu auprès des acteurs des

Pôles, le Pôle Fortaleza et le Pôle Cariri ont obtenu les meilleurs résultats, la moyenne est de 3,4 (intervalle: 1,0 à 4,0), tandis que le Pôle Sobral a eu une moyenne de 3,3. Les cours ont été évalués dans la perception des étudiants avec une moyenne de 3,3 dans la perception des enseignants avec une moyenne de 3,3 et dans la perception des coordinateurs adjoint avec une moyenne de 3,5. À partir de ces données, il a été établi que la moyenne généralisée était de 3,4.

**Mots-clés:** l'éducation de la petite enfance. L'évaluation éducative. Évaluation du cours.

# A IMPORTÂNCIA DA PÓS-GRADUAÇÃO NA FORMAÇÃO DE BACHAREIS: ORIGEM DO DESEJO DE SER PROFESSOR

VIVIANNE SOUZA DE OLIVEIRA NASCIMENTO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – [Viviufrn@yahoo.com.br](mailto:Viviufrn@yahoo.com.br)

## INTRODUÇÃO

Ao discutir sobre a formação de bacharéis para o exercício da profissão docente no Ensino Superior não poderia deixar de questionar: o que conduz um profissional com formação em curso de bacharelado a exercer a profissão docente? Nessa busca partir do pressuposto de que, pela própria natureza da formação dos cursos de bacharelado, os bacharéis que atuam como professores, ao escolherem a área de seus estudos na formação inicial, não tinham interesse inicial pela profissão docente e esta escolha decorreu especialmente por meio dos estudos em cursos de pós-graduação.

Partindo dessa questão, tenho como objetivo discorrer sobre as motivações dos bacharéis no processo de definição profissional, em especial, sobre como a pós-graduação influenciou nas trajetórias que os conduziram à docência universitária, considerando que, nesse percurso, imagens e experiências sobre ser professor se constroem e contribuem para suas ações como docentes.

Este trabalho é parte de um estudo mais amplo, no qual desenvolvi uma pesquisa qualitativa com base na metodologia da Entrevista Compreensiva (KAUFMANN, 1996) com treze professores com formação em bacharelado que atuam como docentes no Ensino superior da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em especial, em cursos de bacharelado do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Natal/Rio Grande do Norte.

Elegi as orientações metodológicas da Entrevista Compreensiva, por considerá-la capaz de possibilitar a compreensão da multiplicidade dos sentidos que os bacharéis atribuem a profissão docente, assim como às relações entre a sua formação como Bacharel e o exercício da docência universitária.

O discurso oral do indivíduo é o elemento principal nessa metodologia, pois tem a condição de proporcionar a interpretação dos sentidos e valores explicitados pelos docentes quanto à sua ação, através da palavra coletada por meio de entrevistas. Esta, como instrumento de pesquisa, foi realizada com treze professores que se apresentam neste texto por meio de nomes fictícios escolhidos pelos próprios professores no momento de gravação das entrevistas.

Partindo dessas considerações, organizamos este texto em duas partes, nas quais apresentamos o que estamos compreendendo como experiências formativas e posteriormente, analisamos as trajetórias dos docentes nos cursos de pós-graduação buscando perceber as influências desses cursos para a formação do bacharel que atua como professor no ensino superior.

## CENÁRIOS DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Considero o conhecimento dos cenários, das trajetórias e das formas como os bacharéis relatam suas experiências de vida o primeiro passo para entender o que os motivaram a se tornarem professores universitários.

Todavia, ao reconhecer o bacharel docente como pessoa, ressalto a importância da compreensão de que todo indivíduo sempre está em relação com uma rede de interdependências (ELIAS, 1998) que envolvem nossas formas de observar o mundo, os valores e os sentidos que atribuímos a realidade. As interdependências nos conduzem, de um lado, a fazermos escolhas que possam suprir as necessidades de um determinado momento de nossas vidas. Por outro lado, as nossas existências estão atreladas às relações que estabelecemos com o outro e com o mundo. O indivíduo está sempre inserido em um conjunto de relações, por isso nossa existência coexiste “[...] num sistema de relações cujos parâmetros principais são a filiação e a aliança [...]”, fazendo com que nossa existência esteja sempre na e pela relação com o outro (AUGÉ, 1999, p. 28).

Para que seja possível compreender as influências da pós-graduação na formação do bacharel para a docência no Ensino Superior reconheço que é necessário conhecer as suas experiências formativas, sabendo que elas fizeram parte de situações históricas-sociais diferenciadas, o que possibilita uma vasta significação das formas como se observam os trajetos rumo à docência universitária.

Assim, as explicações que os bacharéis fazem sobre seus caminhos de vida nas dimensões pessoais, profissionais e coletivas, me conduzem à consideração de que as interpretações atribuídas pelos bacharéis sobre suas vidas só podem ser explicitadas em termos de processo, por serem dinâmicas, complexas e não lineares. Nessas explicações, como afirma Elias (1998, p. 35), não existe indícios absolutos, pois “[...] trata-se de uma circularidade características dos próprios dos acontecimentos.”

Afirma Nóvoa (1995, p. 25) que “[...] o homem define-se pelo que consegue fazer com o que os outros fizeram dele.” Tal consideração me permite a produção de um conhecimento mais amplo sobre os bacharéis que exercem a docência, pois permite a análise das suas formas de ser e estar na profissão para além das dimensões profissionais e particulares, pois elas estão em relação com outras instâncias: a família, a universidade, os sindicatos, a religião, dentre tantas outras às quais nos filiamos e que contribuem para as formas de ser e agir onde estamos inseridos.

As experiências vividas possibilitam que cada pessoa já chegue à universidade com saberes sobre o que seja ser professor, advindos de suas experiências como alunos, de experiências familiares (quando se convive com familiares ou amigos próximo que são professores), religiosas, de atividades como as “aulas particulares”, muitas vezes presentes na vida do jovem, dentre outros diferentes contatos dentro ou fora das instituições de formação acadêmica, que possibilitam que sejam formados alguns saberes sobre a profissão docente.

Trata-se do conjunto de experiências que, como afirma Pimenta (2007)

[...] lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdos, e não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana. Também sabem sobre o ser professor por meio da experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores [...] sabem um pouco sobre as representações e estereótipos que a sociedade tem dos professores, através dos meios de comunicação (PIMENTA 2007, p. 20).

Assim, as experiências formativas possibilitam a construção de saberes sobre um determinado fenômeno, podendo ainda ser ampliadas nas relações pessoais, com o outro e com o mundo nos contextos em que está inserido, tornando-os mais elaborados e sistematizados. As experiências formativas podem ser entendidas como aquelas que se processam ao longo da vida, da formação humana, como “[...] processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos” (GARCIA, 1999, p. 19).

Essas experiências, segundo Houssaye (2004), se articulam com continuidades e rupturas, reelaboração do que se conhece, estando abertas às incertezas. Dessa forma, ao conceber a formação como experiência, parto do pressuposto de que a experiência “[...] é englobante, é um processo que envolve todas as dimensões da pessoa (o afetivo, o racional e o corporal, sempre estão estreitamente ligados)” (HOUSSAYE, 2004, p. 32). A pessoa em processo de formação, nesse sentido, se apresenta como “maciça”, portadora de toda uma experiência vivida relacionada ao seu mundo.

As experiências formativas desse modo se opõem às formações institucionalizadas, considerando que estas tendem a separar a aprendizagem da experiência, pois

[...] faz com que a experiência (estágio prático) seja antecedida por aquilo que se apresenta como um aprendizado, uma preparação (estágio teórico), pronta a querer em seguida retomar a experiência em uma nova aprendizagem (estágio de aperfeiçoamento, aprofundamento e especialização) (HOUSSAYE, 2004, p. 32).

No caso dos entrevistados, suas experiências com a docência surgem no decorrer de suas vidas como alunos, como parentes de professores, por meio das práticas religiosas, que posteriormente se tornam mais sistematizadas nas experiências acadêmicas e profissionais nos diferentes contextos histórico-sociais que cada um deles vivenciam. O conhecimento da docência surge inicialmente com imagens de professores, que se transformam em vivências como professores na medida em que se envolvem com a profissão ainda que de forma “inesperada.”

As escolhas que são feitas e os caminhos que trilhamos fazem parte de um movimento complexo, no qual as decisões que tomamos são pautadas pelas redes de interdependências (ELIAS, 1998) em que estamos envolvidos.

Muitas dessas escolhas decorrem do contexto histórico social vivenciado, no qual pode ser destacado o processo de expansão das Instituições de Ensino Superior privadas como campo aberto de atuação para o bacharel.

Pesquisando sobre a expansão das instituições privadas por meio do documento de 2006, lançado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), com o título “Educação Superior Brasileira 2001-2004”, percebi que o marco legal desse processo de expansão foi a LDB atual, nº 9.394/96, que desencadeia um amplo processo de reformulação no Sistema de Educação Superior no Brasil.

Isso abre a possibilidade de crescimento de aproximadamente 120% de instituições, principalmente de instituições privadas. Beneficiadas pelas novas condições legais estabelecidas pela Lei nº 9.870 de 23 de novembro de 1999, que possibilitam a criação das Instituições de Ensino Superior (IES) – com fins lucrativos, essas IES passaram de 711 em 1996 para 1.789 em 2004, um aumento de 151,6% na rede privada de Ensino Superior.

Todavia, no censo do INEP de 2008, no estado, existem vinte e três IES, sendo cinco públicas, e dezoito particulares, contado muitas destas com a contribuição de professores das universidades

públicas, em especial, muitos de nossos entrevistados que contribuíram como consultores para a criação de cursos e chegaram a lecionar nessas instituições.

Atualmente, essas instituições privadas ganham força por meio de convênios de concessão de bolsas de estudo para estudantes de baixa renda junto ao Governo Federal ampliando esse número em relação a 2008, e ainda, com a política de expansão das Universidades Federais, por meio do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), e também com a ampliação dos números de Institutos com as expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Essas ações se constituem como parte de um conjunto mais amplo de medidas inseridas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), sendo instituído como reconhecimento do papel estratégico das universidades, em especial do setor público para o desenvolvimento econômico social. Essas medidas conduzem à configuração da “universidade nova”, ou seja, visam uma reordenação do papel da educação superior, em andamento no Brasil.

O REUNI, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, constitui-se como uma proposta de mudança na qual o Governo Federal passou a adotar uma série de medidas a fim de retomar o crescimento do ensino público, criando um programa multidimensional e, ao mesmo tempo, acadêmico, político e estratégico. Essa expansão teve início em 2003, ainda no primeiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, e o REUNI constitui a segunda etapa desse programa de expansão prevista para ser concluída em 2012, representando para a reestruturação acadêmica uma inovação que, de acordo com o discurso do Governo Federal, “[...] significará, em curto prazo, uma verdadeira revolução na educação superior pública do país” (MEC, 2008, s/n).

Sobre essas expansões das IES, Pimenta e Anastasiou (2005, p. 128) relatam que “[...] no caso dos professores de educação superior, as oportunidades de emprego vêm aumentando, com a expansão das instituições particulares de ensino, em todo o território Nacional.” Esse contexto tem criado oportunidades para que profissionais bacharéis optem pela docência universitária como uma possibilidade de aumento da renda, de empregabilidade, considerando ser o ensino privado uma porta aberta para esses profissionais.

No comentário de Cunha, Brito e Cicillini (2006) sobre como parece fácil tornar-se professor universitário no Brasil, é afirmado:

*Dormi aluno (a) e acordei professor (a), é a frase, que de certa forma resume a situação do despreparo que os professores que atuam nas áreas investigadas vivenciam na sua trajetória profissional. A interface de dormir e acordar representa também as possibilidades de diálogos que podem/devem ser tecidas no fazer-se professor (CUNHA; BRITO e CICILLINI, 2006, p. 216).*

Esse comentário me leva a perceber, no caso das universidades privadas, o problema da exigência sobre a formação do bacharel para ingressar no Ensino Superior ser mínima, pois, devido à expansão citada, existiu uma ampla possibilidade de atuação desses profissionais nos processos de aberturas de cursos e conseqüentemente de um grande número de profissionais que pudessem atuar como docentes nessas instituições.

As regras de ingresso de profissionais para o Ensino Superior não se constituem de forma rigorosa. De acordo com o que contam muitos dos professores entrevistados, muitos foram convidados ou tiveram fácil acesso a rede privada de Ensino Superior, especialmente em períodos de criação de cursos, mesmo aqueles que não tinham experiências com a docência.

Partindo então dessa pouca exigência de formação, quem tinha cursos de mestrado e doutorado tornou-se requisitado, e quem desejava ingressar na carreira docente nas Instituições Federais passou a se preocupar em entrar para a Pós-graduação. Ter especialização em algumas áreas, na época, já era uma diferenciação; quem obtinha os títulos de mestrado ou doutorado, ainda mais reconhecimento tinha, seja como professor substituto nas instituições federais, seja com professor contratado, nas universidades e faculdades privadas, como explica Luiz (2011): “[...] não era muito fácil você encontrar alguém com mestrado em economia, especialização já era pouco ofertada, devido à falta de Pós-Graduação na área.”

Nessa perspectiva, explicitamos as influências da Pós-graduação nas trajetórias para a docência universitária, embora ressalte novamente que, mesmo separando esses caminhos, as trajetórias de trabalho continuam influenciando, pois muitos chegam à Pós-graduação inicialmente como uma forma de se qualificarem profissionalmente e atuarem na área de formação inicial.

As trajetórias docentes movem-se para além dos limites do desejo idealista, ou ingênuo, pois elas se constroem a partir de tensões, de processos dilemáticos (ELIAS, 1998), que são estabelecidos entre o desenvolvimento profissional que esperamos e os fatores externos como o mundo do trabalho, a ampliação do ensino privado, as políticas governamentais, o aumento das necessidades produtivas, da carga horária de trabalho, dos baixos salários, das necessidades de qualificação profissional, dentre outros aspectos que demarcam as mudanças sociais.

## AS INFLUÊNCIAS DA PÓS-GRADUAÇÃO NA FORMAÇÃO DO BACHAREL DOCENTE

Percebo como marco de influência nos percursos acadêmicos de muitos bacharéis que atuam como professores a inserção nos programas de Pós-graduação, seja no âmbito *lato sensu*, seja no *stricto sensu*. Com a realização da pesquisa confirmei que a Pós-graduação significa um espaço de qualificação profissional e de busca para o ensino universitário, como afirma, por exemplo, Luiz (2011): “[...] entrei para o mestrado porque acreditava que, melhorando minha qualificação, poderia ser melhor como profissional.”

A Pós-graduação como educação continuada pode ser considerada atualmente como uma expressão de ordem quando relacionada ao mundo do trabalho, pois permite que o profissional possa competir com um “diferencial”, já que o mercado de trabalho está cada vez mais exigente, solicitando cada vez mais qualificação. Essa qualidade profissional é interpretada como a obtenção de cursos, títulos e maior graduação, ou seja, quanto maior o número de cursos e graduação nos currículos dos candidatos, mais qualificados eles são considerados.

Diante da recente história de um sistema de Pós-graduação no Brasil, entre os anos de 1965 e 1970, pode-se considerar que ela surge como uma necessidade de criação de quadros especializados e qualificados para o modelo de desenvolvimento econômico-social desse contexto, como afirma Sguissardi (2000, p. 57): “[...] os novos tempos exigiram uma estrutura específica de Pós-graduação que garantisse essa qualificação em nível e escala muito maiores e comportasse formas mais simples e eficientes de avaliação e controle.”

Bianchetti e Machado (2006), explicam ainda que, antes que no nosso país existissem sistematizados os cursos de Pós-Graduação, especialmente *stricto sensu*, a titulação de mestres e doutores, via de regra, tinha que envolver profissionais ou mesmo instituições estrangeiras que pudessem formar

um novo quadro de profissionais. O que se pode ter claro é que a primeira geração que obteve esses títulos foi formada por professores universitários que buscavam nas universidades estrangeiras.

Considerando a Pós-graduação no Brasil como uma possibilidade de formação recente, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte ela começa na década de 1970. No Centro de Ciências Sociais Aplicadas, os cursos de Pós-graduação mais antigos são os programas em Educação e Administração, sendo criado posteriormente o de Direito, criado em 1996 com a implementação do mestrado interinstitucional em convênio com a UFPB e em 1999, foi aprovado no CONSEPE o curso de Mestrado na UFRN.

Ainda na década de 1990 é criado o Programa de Pós-graduação em Economia, oferecendo cursos de especialização *lato sensu*, todavia o curso de Mestrado só teve início em 2002. Na década seguinte, são criados os programas de Serviço Social, Ciências Contábeis e Turismo. O Programa de Biblioteconomia, mais recente, ainda não consolidou a implementação da oferta de cursos *stricto sensu*.

Atualmente a UFRN, por meio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, visa a formação de docentes, pesquisadores e profissionais de alto nível, conforme descrito em sua página oficial no site institucional. Conta atualmente com quarenta e três cursos de Mestrado, vinte e quatro cursos de Doutorado, cerca de sessenta cursos de Especialização e vinte e um programas de residência médica, o que tem causado um forte impacto na formação de profissionais para atuação em Ciência e Tecnologia no nosso Estado.

Diante desse cenário de uma Pós-graduação recente na UFRN, muitos dos professores entrevistados tiveram que fazer os cursos de Mestrado ou Doutorado em universidades fora do Rio Grande do Norte, principalmente pela maioria dos cursos terem sido criados nos últimos dez anos: “[...] em toda a história do Rio Grande do Norte, sou o décimo mestre em Direito [...]” explica Henrique (2011), que após concluir o curso de Direito, sentia-se realizado com a profissão: “[...] facilmente me apaixonei pela pesquisa na área, então o caminho natural foi seguir para o mestrado e na época não tinha aqui.”

Diante da falta de oportunidades no RN de fazer uma Pós-graduação em Direito *stricto sensu*, Henrique conta: “[...] fui pra Pernambuco fazer mestrado e logo no retorno fiz o projeto de doutorado e o curso, pela vocação pela pesquisa, e não necessariamente pelo ensino.”

Ao explicar sua trajetória, Henrique (2011), afirma que desde que foi monitor não deixou de ensinar, mas que o que para ele tem vocação, é pela pesquisa, explica ainda que, para se manter no mestrado em Pernambuco: “[...] tive que ser professor substituto na UFPE, pois pedi rescisão do meu contrato de trabalho pra estudar.” Mesmo retornando para o Rio Grande do Norte, o professor explica que também trabalhou como professor substituto, pois “[...] deixou de ser analista judiciário para terminar o doutorado, mas isso me deixou angustiado.”

Malagris et al. (2009) explica que dentre os fatores externos que mais causam estresse e ansiedades nos estudantes de Pós-graduação, destaca-se o fato de que muitos não têm condições de se manterem como estudantes fora do mundo do trabalho. Isso pode ser percebido na fala de Luiz (2011): “[...] não tinha como deixar de trabalhar para estudar, então a forma que encontrei de ter um horário de trabalho mais flexível foi sendo professor universitário.”

Sophia (2011), por sua vez, explica que a docência surge para o graduado em Turismo como uma saída profissional já que “[...] não existe campo para o bacharel do turismo.” Por isso “[...] os alunos, mau se formam e já falam em fazer Pós-graduação para serem professores [...]”, explica a profes-

sora, pois para os alunos “[...] ser professor do curso de Turismo é uma forma de ter sucesso na profissão.” Para Sophia, o grande número de professores substitutos que passaram pelo curso, contribuiu muito com a formação da ideia de que ser professor universitário significa ter sucesso profissional, considerando a realidade de desemprego ou formas de empregos em que estavam inseridos os bacharéis do turismo em Natal egressos do curso.

Essa também foi a forma encontrada pela professora de sentir-se realizada profissionalmente: “[...] assim que conclui o mestrado, comecei a fazer concurso pra professora [...]”, pois, assim como já havia ministrado aulas particulares, ao fazer o curso de guia turístico, Sophia é contratada pelo SENAC como professora desse curso técnico: “[...] como estava com a formação no curso de turismo, e detinha o curso de guia turístico, pela minha experiência consegui dar aulas no SENAC.”

A docência passa então, para essa professora, a se consolidar como profissão segura no sentido empregatício, pois durante seu percurso de formação e profissional, essa foi a área que mais esteve aberta a ela para trabalho. Considerando isso, ela explica que: “[...] não tinha como não pensar em ser professora, entrei para o mestrado com o objetivo de ensinar na universidade.” Sophia (2011), assim como Luiz, passa pelo curso no nível de Pós-graduação trabalhando, pois nenhum deles recebeu bolsa de estudos.

Assim como esses dois professores, Laura (2011) também busca a Pós-Graduação, pois explica que, depois da experiência como professora colaboradora, buscou fazer mestrado para se qualificar melhor profissionalmente. Apesar de continuar como servidora pública federal na área do direito, desejava ainda atuar no ensino: “[...] cheguei a ser aprovada no mestrado, a cursar algumas disciplinas, mas não deu pra conciliar o trabalho com os estudos, tive que abandonar o mestrado.” Por isso, apesar de voltar a fazer concurso para efetivo, alguns anos depois, Laura sente-se mau por não ter conseguido terminar o mestrado: “[...] eu gosto de ensinar, queria muito ter concluído, sei que isso é importante na carreira acadêmica, mas é muito cansativo, não consigo.”

Ainda segundo Malagris et al. (2009), ao realizar o estudo sobre o nível de estresse em alunos de Pós-graduação na Universidade Federal do Rio de Janeiro, a alta competitividade do mundo do trabalho, a necessidade de cumprimento de prazos, a sobrecarga de atividades, as necessidades de se manter empregado, as ansiedades quanto ao futuro profissional e as situações em que são avaliados, são os grandes motivadores de estresse dos alunos que estão inseridos nesse contexto, e muitas vezes são os motivadores dos índices de abandono, ou jubramento dos alunos de Pós-graduação.

Assim como Laura (2011), que buscou se qualificar na Pós-graduação no nível de mestrado para melhor atuar como professora, Alexandre (2011), também mesmo como efetivo na UFRN, não conseguiu concluir o curso em um primeiro momento: “[...] comecei a fazer mestrado fora, minha família ficou aqui, então por motivos particulares, tive que abandonar o curso.” Apesar de hoje ser mestre em Serviço Social, apenas posteriormente e com o mestrado instituído em Natal, ele consegue concluir o curso.

Considerando as dificuldades apresentadas por esses professores nos percursos da Pós-graduação, embora eles reconheçam a importância do curso para sua qualificação na docência universitária, parto da compreensão de que é necessário uma reflexão mais ampla sobre a necessidade de se implementar meios de auxiliar os alunos de Pós-graduação que não podem deixar o trabalho para estudar. Esse é um fato presente nas condições socioeconômicas em que muitos deles se inserem, do contrário, os cursos de Pós-Graduação ficariam limitados àqueles que têm condições de manterem-se sem trabalhar ao longo de dois ou três anos de estudos.

Sobre isto Malagris et al. (2009), em seus estudos analisa que existe a ausência de políticas internas de assistência estudantil que reconfigurem as estruturas de ensino na Pós-graduação. Para ela isto faz com que não haja como pensar em diminuições dos níveis de depressão, problemas de saúde, ansiedade aguda, hipertensão arterial, abuso de substâncias químicas, dentre outros casos presentes nos alunos por ela pesquisados, sejam superados.

Outra professora influenciada pela Pós-Graduação foi Raquel (2011). A despeito de que no seu percurso profissional as oportunidades de trabalho estavam abertas, o desejo de ser pesquisadora, mudou sua trajetória profissional, pois depois de trabalhar no SEBRAE como consultora empresarial, e depois no governo de Sergipe, ela explica que “enquanto estava no governo, criamos um Núcleo de Tecnologia, me voltei pra academia e vi a necessidade de me requalificar.”

Nesse sentido de melhorar sua qualificação para voltar a trabalhar com empresas, pois “[...] só executava por anos, quis voltar a estudar, então a alternativa que encontrei foi fazer mestrado na área empresarial.” Logo que conclui o mestrado, volta para o SEBRAE, e como queria fazer o doutorado, Raquel (2011) explica que começou a ficar inviável trabalhar no local: “[...] lá você é um técnico que vai para empresas e tem que ter soluções prontas, eu não tinha tempo pra estudar.”

Diante da situação que o SEBRAE colocava para os funcionários de muita exigência no atendimento às empresas, Raquel (2011) expressa como se sentiu mal, já que o mestrado tinha desenvolvido nela grande interesse pela pesquisa: “[...] não tinha ambiente mais pra mim, decidi voltar para a academia, então uma amiga falou do concurso da universidade de forma casual.”

O contexto do desejo de voltar a estudar, de cursar o doutorado e não se adaptar ao ambiente do trabalho mudou sua trajetória como consultora de empresas: “[...] eu não vim procurar a docência. Vim ver como era e deu certo, pois era um espaço onde eu poderia continuar a estudar trabalhando.”

Para Henrique e Raquel, então, ser professor universitário se consolida no processo de formação no nível de Pós-Graduação, no qual o interesse primeiro foi a pesquisa e não a docência, esta tem sido uma forma de observar as motivações do grande contingente de bacharéis que atuam como docentes, na medida em que a profissão passa a se configurar como escape para que deseje ser pesquisador.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste texto, os professores percebem a importância da Pós-graduação para a docência universitária, todavia, alguns passaram por dificuldades diante do contexto de terem que estudar e trabalhar ao mesmo tempo, principalmente em um processo onde os Programas de Pós-graduação ainda não estavam consolidados.

Para alguns a docência surge, devido ao sucesso nas profissões que desempenhavam, para outros, devido à necessidade de emprego, entretanto, muitos buscam por motivos inesperados, diante da necessidade de melhorar da saúde, de se desenvolver vencendo a timidez, para se legalizar na instituição. Todas as motivações expostas e trajetórias rumo à docência universitária deixam claro que ser professor não era objeto de desejo dos profissionais, mas que surgiu diante de uma circunstância de vida com necessidades diversificadas, embora influenciadas pelo desejo de desenvolver na pesquisa e na ampliação de estudos.

Consideramos a partir do exposto que existe a necessidade do estreitamento dos vínculos entre os Programas de Pós-graduação e a graduação, na medida em que os alunos de mestrado e

doutorado, em especial, no decorrer de sua formação como pesquisador, garanta a formação como docente de nível superior, objetivo primeiro desses cursos conforme a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Certamente, a experiência de alunos de pós-graduação na atividade docente, por meio de estágios e do fortalecimento das disciplinas voltadas para a formação de professores nos currículos obrigatórios desses cursos, poderia proporcionar a formação para a docência universitária de um maior contingente de mestres e doutores a serem preparados para enfrentar as incertezas e as urgências que são próprias do contexto educacional.

## REFERÊNCIAS

ALEXANDRE. **Entrevista**. Natal, fevereiro, 2011.

AUGÉ, Marc. **O sentido dos outros: atualidade da antropologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BIANCHETTI, Lucídio, MACHADO, Ana Maria (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Brasília, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm)>. Acesso em: 18 jul 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 9.870 de 23 de novembro de 1999.

CUNHA, Ana Maria de Oliveira; BRITO, Taita Talamira Rodrigues; CICILLINI, Graça Aparecida. Dormir aluno (a) acordei professor: Interfaces da formação para o exercício do ensino superior. In: SILVA, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de; MANCEBO, Deise. (Org.). **Reforma Universitária: Dimensões e perspectivas**. São Pulo: Alínea e Átomo, 2006.

ELIAS, Nobert. **Envolvimento e Alienação**. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 1998.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

HOUSSAYE, Jean (Org.). **Manifesto a favor dos Pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

INEP. **Educação Superior Brasileira 2001-2004** – resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

HENRIQUE. **Entrevista**. Natal, Janeiro, 2011

KAUFMANN, Jean-Claude. **L'entretetien compréheusif**. Paris: Nathan, 1996.

LAURA. **Entrevista**. Natal, Janeiro, 2011

LUIZ. **Entrevista**. Natal, Janeiro, 2011

MALAGRIS Lucia Emmanoel Novaes; SUASSUNA, Ana Teresa Rocco; BEZERRA, Débora Ventura; HIRATA, Heitor Pontes; MONTEIRO, José Luiz Fontes; SILVA, Leila Rodrigues da; LOPES, Marília da Conceição Moraes; SANTOS, Tama Souza. Níveis de estresse e características sociobiográficas de alunos de pós-graduação. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 184-203, abr. 2009.

MEC. **REUNI 2008: Relatório do primeiro ano**. Brasília: MEC/ SEsu/ DIFES, 2008.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto editora, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

RAQUEL. **Entrevista**. Natal, Janeiro, 2011

SGUISSARDI, Valdemar (Org.). **Educação superior**: Velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2000.

SILVA, Rosália de Fátima e. Compreender a “entrevista compreensiva”. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 26, n 12, p. 31- 50, maio/ago. 2006.

SOPHIA. **Entrevista**. Natal, Janeiro, 2011.

# UMA EXPERIÊNCIA DE AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA NO ENSINO SUPERIOR

**WIRLA RISANY LIMA CARVALHO**  
Universidade Federal do Ceará – [wirlar@gmail.com](mailto:wirlar@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

A proto-história da Avaliação Educacional se iniciou com o conceito de medida como fundamento da avaliação. Nessa perspectiva, o avaliador ocupou o lugar de sujeito principal, consciente de todo o procedimento avaliativo, sendo responsável pela medição do conhecimento e por um julgamento de valor. No decorrer dos tempos, a medida passou a ser apenas uma etapa de um processo avaliativo mais complexo (ESCUADERO, 2003; VIANNA, 1989; 2000).

Coll et al. (2004) relatam que a Psicologia da Educação inicialmente considerava a avaliação como um fenômeno dissociado das atividades de ensino e aprendizagem, sendo realizada apenas após a efetivação do ensino, como culminação do processo de aprendizagem. Posteriormente, essa dicotomia foi superada, sendo o ensino, a aprendizagem e avaliação percebidos como um fenômeno único e uma unidade indissolúvel.

A ideia central que move este trabalho parte do ideal de bem avaliar com vistas a um processo de ensino e aprendizagem mais rico para todos os envolvidos. Nosso estudo visou assim investigar um momento de participação e efetivação entre ensino, aprendizagem e avaliação a partir de uma construção avaliativa envolvendo professor e alunos do Ensino Superior. Especificamente, intencionou analisar a contribuição da participação efetiva do aluno no processo avaliativo e verificar a compreensão discente a respeito do que é esse processo.

## DA CULTURA DE EXAME À CULTURA DE AVALIAÇÃO

Tyler (apud VIANNA, 2000), em sua proposta de teoria da avaliação, ressalta que há um aspecto que não podemos ignorar no processo avaliativo: a relação professor-aluno. Suas proposições consideram que o professor deve esclarecer aos alunos o que pretende deles em relação às práticas curriculares em sala de aula. Em vista disso, os alunos seriam motivados a promover comportamentos mais adequados ao processo de avaliação educacional, em conformidade com os objetivos estabelecidos. A Educação é, portanto, um processo capaz de criar ou modificar padrões de conduta nos indivíduos.

A avaliação deve apresentar uma diversidade instrumental para avaliar múltiplos comportamentos – como conhecimentos, habilidades, modo de pensar, atitudes e interesses – não apenas se concentrando em elementos isolados. A avaliação não deve trabalhar apenas com os alunos, mas, de

forma solidária, também com todos os agentes envolvidos no processo educativo, como os professores, pais e inclusive os administradores.

Na atualidade, a avaliação da aprendizagem é vista como uma série de momentos únicos, porém complementares e contínuos, que vão ocorrendo ao longo do ano ou semestre letivo, não se restringindo apenas à aplicação de um instrumento e à mensuração de seu resultado. Faz-se necessário, portanto, que o discente entenda como funciona essa dinâmica em benefício de sua aprendizagem, dissociando-a da imagem cristalizada da nota e percebendo um *continuum* de ações avaliativas (DEMO, 2008; HOFFMANN, 2008; LUCKESI, 2005; PERRENOUD, 1999).

A educação escolar tem como função primordial desenvolver e socializar os indivíduos através da facilitação do acesso a uma série de saberes culturais. Para isso, deve ocorrer uma integração profunda entre ensino, aprendizagem e avaliação, sendo que a avaliação desempenhe um papel importante a fim de realmente garantir que os alunos tenham a oportunidade de acesso a esses saberes curriculares (COLL et al., 2004).

Coll et al. (2004) argumentam que os esforços para melhorar a Educação exigem uma revisão e consequente melhoria das práticas de avaliação, configurando um ensino mais flexível, de modo a respeitar uma diversidade de capacidades, interesses e motivações dos alunos.

Sobre a construção do conhecimento e a avaliação da aprendizagem escolar, Coll et al. (2004) tecem algumas considerações em favor de uma melhor significação das aprendizagens para os alunos: i) a importância dos fatores cognitivos, afetivos e relacionais na avaliação das aprendizagens; ii) a avaliação como um fator essencial na configuração dos perfis motivacionais e dos padrões atributivos dos alunos; iii) a avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos conforme um determinado grau; iv) a interrelação dos significados e o limite do alcance das atividades de avaliação; v) a avaliação da aprendizagem como um momento estático do processo de construção do conhecimento; vi) a importância dos erros na avaliação; vii) a influência da natureza do conteúdo na avaliação; viii) a importância do contexto na construção do conhecimento escolar e na avaliação da aprendizagem; ix) a funcionalidade da aprendizagem e a busca de indicadores para a avaliação; x) a incorporação progressista do controle e da responsabilidade no processo de aprendizagem como uma fonte de indicadores para a avaliação.

Podemos analisar esses esforços no sentido da promoção de novas oportunidades para que o aluno se destaque no meio educacional, tendo como entendimento da dinâmica avaliativa a função de alavancar a aprendizagem (TYLER apud VIANNA, 1989, p. 30-31). Analisando a intervenção do professor como modo de regulação dessas ações mediadoras, Perrenoud (1999, p. 100) afirma que: “[...] o professor é um parceiro específico, cuja lógica é otimizar a aprendizagem do outro, em vez de suas próprias vantagens na situação de comunicação”. Sendo o professor uma peça-chave na mediação pedagógica deve, portanto, somar esforços para que toda a sua didática e os instrumentos de avaliação aplicados em sala de aula visem, tão somente, a resultados positivos de aprendizagem significativa, em todos os sentidos, por seus aprendentes (DEMO, 2008; LUCKESI, 2005; PERRENOUD, 1999).

Ainda sobre o papel do docente como avaliador para uma construção significativa da aprendizagem e do aprendente, Hoffmann (2008, p. 90) afirma que “o sentido fundamental da ação avaliativa é o movimento, a transformação. [...] O que implica um processo de interação educador e educando, num engajamento pessoal a que nenhum educador pode se furtar sob pena de ver completamente descaracterizada a avaliação em seu sentido dinâmico.

Um dos pressupostos fundamentais do trabalho para uma avaliação formadora consiste em proporcionar maiores autorregulações cognitivas – tanto para o professor como para o aluno – a partir dos resultados obtidos em cada momento avaliativo. A análise e o entendimento dos erros cometidos por ambos os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem se fundamentam numa atitude de autoavaliação. Dessa maneira, tornam-se mais conscientes e capazes de interpretar suas próprias respostas, apropriando-se de deduções lógicas, plausíveis e concatenadas com o conhecimento curricular a ser internalizado (HADJI, 2001).

Ainda sobre a autoavaliação, Hadji (2001, p. 102) esclarece que a prioridade desse processo expressa uma dupla vontade: i) de privilegiar a autorregulação, ou seja, a regulação da ação de aprendizagem, em relação à constatação dos efeitos produzidos por essa ação; e, ii) a autoavaliação como autocontrole, ou seja, “colocar a avaliação instituída e instrumentalizada a serviço do autocontrole espontâneo e permanente, para assim ajudar o aluno a construir uma ‘instância avaliativa’ [...]”. Sendo assim, o objetivo da ‘autoavaliação’ seria o de “enriquecer o sistema interno de orientação para aumentar a eficiência da auto-regulação, verdadeira ‘chave’ de todo o sistema.” (HADJI, Op. cit., p.102).

Contudo, Hadji (2001) afirma que esse trabalho não exclui o terceiro. O sujeito para realizar essa autoavaliação precisa ‘desprender-se’ do objeto que constrói, e observá-lo pelo olhar e fala do outro, que vão lhe fornecer uma ajuda e lucidez metacognitiva adequada. Necessário, portanto, que seja uma autorregulação e não imobilização. Essa intervenção seria, indubitavelmente, uma oportunidade de o aluno “estender e diversificar suas competências espontâneas de auto-regulação (Allal, 1993, p. 87); e não a causa de um sofrimento” (Ibid, 2001, p. 104).

Diante do exposto, pode-se constatar que o ato de avaliar evoluiu de uma visão circunscrita ao controle do professor e à medida para uma concepção participativa em benefício do processo de ensino-aprendizagem. A promoção de ações avaliativas com a participação de alunos e professores é, portanto, justificada, com vistas ao desenvolvimento pleno de todos os envolvidos no processo educativo.

## METODOLOGIA

O intuito principal desta experiência foi observar como os alunos se sentiriam em relação a uma situação de avaliação em que seriam, junto ao professor, avaliadores de sua própria turma, construindo juntos cada passo subsequente à aplicação do instrumento. O objetivo geral foi investigar um momento de participação e efetivação entre ensino, aprendizagem e avaliação a partir de uma construção avaliativa envolvendo professor e alunos do Ensino Superior. Especificamente, intencionou-se analisar a contribuição da participação efetiva do aluno no processo avaliativo e verificar a compreensão discente a respeito do que é esse processo.

Para esse propósito, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, na forma de um estudo de caso. A amostra foi de natureza intencional e composta por turmas da disciplina de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem na Adolescência, dos cursos noturnos de licenciatura de Geografia, Letras – Espanhol e Letras – Inglês, do semestre letivo de 2011.1, perfazendo um total de 77 sujeitos entrevistados. Os dados foram obtidos por meio de um questionário misto e submetidos à análise de conteúdo e porcentagens simples, utilizando-se o *software* Excel.

O trabalho foi idealizado para proporcionar, aos alunos, uma oportunidade real de construção e participação do processo de avaliação, pelo qual o professor de Ensino Superior passa ao pensar

em instrumentos para avaliar a aprendizagem dos alunos durante o semestre letivo. Para isso, foi desenvolvido um instrumento de avaliação com questões subjetivas, a ser resolvido em dupla, objetivando uma maior integração entre discentes, conhecimento e processo avaliativo.

Na aula seguinte após a sua realização, os alunos foram convidados a participar do momento de elenco das respostas das questões, estipulação de critérios para a correção, análise do instrumento e mensuração dos pontos obtidos. Cada aluno corrigiria a avaliação de outro aluno e não a sua. A etapa subsequente foi analisar como esses discentes se sentiram ao participar do processo avaliativo de sua própria turma junto ao professor e se como colocaram sobre o que entenderam a respeito do procedimento de avaliação. A turma foi então separada em duplas diferentes das anteriores e os instrumentos foram distribuídos de forma que nenhuma dupla poderia ficar com a sua própria avaliação. O professor e os alunos seguiriam os seguintes passos: i) elenco de respostas das questões de forma participativa, sendo escritas no quadro branco; ii) criação de critérios para correção e aferição de valores para cada item; iii) correção de cada item; iv) soma das pontuações obtidas e julgamento final, finalizando com a nota de cada dupla. Ao final, foi aplicado o questionário da pesquisa.

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A verificação de dados foi realizada de forma simples: foram contados os números de respostas dadas pelos alunos a cada item do questionário, separadamente, e atribuídos os percentuais em cada classificação comparados aos números totais de alunos participantes da entrevista por turma.

Obtivemos uma porcentagem de 65% do número total de alunos nas três turmas participando da pesquisa. Um dos critérios para responder ao questionário era a presença no dia da avaliação participativa. Apenas alguns alunos participaram da avaliação, mas faltaram à sua correção, e assim não puderam responder ao questionário. Consideramos que foi um número bastante significativo do total de alunos que se propuseram a respondê-lo.

Os dados referentes à experiência de formulação de critérios de correção por alunos e professores e seu ineditismo para os entrevistados foi verificado que, em todas as três turmas consultadas, a experiência de participação num processo avaliativo foi inédita, alcançando um percentual de 79% de citações e de 21% como já participado de experiência semelhante.

Sobre as dificuldades encontradas em relação à correção da prova, ao julgamento de valor e a mensuração da pontuação, os alunos sentiram com a correção do instrumento – como julgamento de valor, mensuração de pontuação e atribuição de notas – 65% disseram não ter apresentado dificuldades e 35% afirmaram que sim. Um dos motivos alegados para essa dificuldade foi apenas de ordem subjetiva, ou seja, o fato de estar avaliando um amigo deixava-os pouco à vontade por constatar suas dificuldades de aprendizagem e seus erros, constituindo uma forma de invasão de privacidade.

Os estudantes que apresentaram dificuldades referiram que:

*É uma grande responsabilidade estabelecer critérios que possam abranger todos os pensamentos possíveis, e que garantam uma correção justa (A1).*

*Pois, como estamos tratando de opiniões pessoais, é complicado atribuir uma nota à subjetividade (A2).*

*Porque em qualquer processo avaliativo é difícil medir o conhecimento do outro através de uma única prova, ainda mais quando esse outro é nosso companheiro de sala (A3).*

Pois se colocar no lugar do professor e ‘julgar’ o conhecimento de outras pessoas não é nada fácil (A4).

Os estudantes que não apresentaram dificuldades relataram que:

Todos os critérios foram estabelecidos coletivamente, bem como a pontuação para os mesmos (A5).

Não, pois o conhecimento é construído em conjunto. A correção proporcionou um melhor aprendizado do conteúdo estudado (A6).

Porque socializar as ideias é uma forma de construir um ‘saber pensante’ (A7).

O processo de formulação facilitou o intercâmbio aluno/professor (A8).

Porque, apesar de buscarmos avaliar a totalidade de um determinado assunto, e isso faz com que tenhamos um conhecimento aprofundado, o processo é simples e prático (A9).

Eu achei justo (A10).

O depoimento dos sujeitos corroborou o impacto da subjetividade humana – negativo e positivo – no processo avaliativo e atestou a dificuldade que o avaliador vivencia nesses momentos a fim de ser o mais coerente possível e não cometer injustiças (DEMO, 2008; HADJI, 2001; LUCKESI, 2005; PERRENOUD, 1999).

No que concerne ao momento de participação da avaliação, junto ao professor em sala de aula, os participantes da pesquisa elencaram palavras-chave sobre esta experiência de avaliação participativa. Obtiveram-se 115 citações diferentes, no entanto, foram retiradas destas, apenas as que tiveram uma recorrência em pelo menos 10% dos entrevistados e, desta forma, agrupadas pelo sentido. As palavras mais citadas com base no critério acima estabelecido foram: aprendizado, aprendizagem, atenção, autoavaliação, conhecimento, troca, construtivo, construção, democrático, democracia, diferente, dinâmico, dinamismo, experiência, interação, interativo, interessante, novo, inovador, participação, participativo, reflexivo, reflexão, responsabilidade.

Esse conjunto de palavras demonstra que houve um entendimento do que é um processo avaliativo e um sentimento de aceitação na colaboração da atividade. Há indícios, portanto, de um amadurecimento psicológico e cognitivo, por parte do aluno, em relação ao processo avaliativo e às suas próprias aprendizagens (COLL et al., 2004; HADJI, 2001).

Nesse sentido, foi perguntado ao aluno acerca da contribuição dessa experiência para uma melhor compreensão do processo avaliativo. Ao serem indagados sobre a possibilidade dessa experiência proporcionar um maior entendimento acerca do processo avaliativo em geral, desenvolvido na escola, 96% dos sujeitos afirmaram que sim, enquanto apenas 4% declararam que não havia ocorrido uma contribuição nesse sentido. As respostas transcritas elucidam a percepção da visão de “sim” e “não” de cada grupo aqui relatado.

Os estudantes que sentiram que a experiência foi positiva para um entendimento maior a respeito da avaliação referiram que:

Porque você pode visualizar o processo de avaliação como um todo (A11).

O processo ensino-aprendizagem dá-se de maneira mais construtiva se for feito aluno-professor; e isso implica desde a abordagem inicial da matéria dada, até o momento avaliativo, que, por muito tempo, foi solitário e autoritário (A12).

Nos faz pensar a respeito dos erros que cometemos ao avaliar nossos alunos. E isso modifica a forma de avaliação que usamos (A13).

Passa-se a compreender o processo avaliativo de forma ampla. Entendo o porquê da elaboração da prova e a intenção do professor (A14).

Apenas três estudantes não sentiram que a experiência foi positiva para um entendimento maior a respeito da avaliação, colocando-se como uma experiência irrelevante e inadequada aos discentes. Referiram que:

*Dessa forma nos sentimos pressionados à atribuir nota aos nossos colegas, coisa que é delegada ao professor. Então dessa forma diminui a responsabilidade docente e aumenta a dos alunos (A15).*

*Apenas este “momento” não conseguirá contribuir tanto para uma melhor visão de “todo” o processo de avaliação aplicada na escola, visto que são o acúmulo de experiências e conhecimento ao longo do tempo que irá trazer embasamentos para o processo de ensino e aprendizagem (A16).*

*Honestamente, parece irrelevante (A17).*

Alguns alunos relataram que, ao corrigir o instrumento de avaliação dos colegas, puderam lembrar suas próprias respostas e assim autorregular suas correções, concatenando o conhecimento que detinham a respeito do assunto ao conteúdo curricular. Relataram que aprenderam mais o conteúdo dessa forma, visto que discutiram as respostas em sala, pensaram sobre elas coletivamente, entenderam o sentido de cada critério de correção e mensuração, concluindo que, ao final de todo o processo, tinham dirimido as dúvidas que lhes restavam e, desse modo, obtiveram um maior grau de aceitação de suas notas, porque entenderam que existia um fundamento objetivo para a pontuação, ao invés da apreciação subjetiva do professor. Na visão deles, a medida ou nota final, nessa experiência, acabou não adquirindo o peso que detinha anteriormente, quando constituía a preocupação central dos estudantes. Eles constataram que foi muito mais interessante saber os passos do procedimento de avaliar e a nota passou a ser vista, assim, como consequência de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Perguntamos, ainda, sobre a importância e contribuição que aquela experiência proporcionava ao aluno para um melhor entendimento de seu desenvolvimento cognitivo e desempenho durante o período letivo. Nessa questão, 96% dos alunos mantiveram suas respostas positivas em relação ao processo e apenas 4% não viam sentido na experiência para um autoaprendizado discente. As respostas elencadas pelos alunos se mostram positivas quanto às autorregulações e autoavaliações:

*Porque nos torna mais perceptivos, atentos ao que a questão nos pede, ao que o professor quer, pois nos colocamos no lugar do professor e compreendemos como é sua correção (A18).*

*O aluno passa a ter um melhor trato com suas respostas, entendendo que o seu pensamento pode ser aproveitado de maneira positiva (A19).*

*Porque é uma maneira consciente de autoavaliarmos (A20).*

*Por se tratar de uma metodologia onde são ouvidas várias opiniões, é possível o aluno rever sua posição e/ou confirmar sua resposta e conhecer outras respostas que podem complementar (A21).*

*e momento, aprendemos a entender o valor e a força das diferentes opiniões e assim o aluno cresce com sua opinião e a dos outros (A22).*

*Porque cria um panorama mais amplo, para que o aluno verifique seu desenvolvimento (A23).*

A partir deste processo, é possível detectar falhas, que passam indetectáveis para o aluno (A24).

Porque o aluno pode observar o que está faltando em sua formação (A25).

O aluno pode ver que a sua dúvida é igual a do colega e assim eles podem interagir a fim de suprir essa “deficiência” (A26).

Pois ajuda o aluno a pensar, querendo fazer com que o aluno tente se encaixar e ver os seus resultados (A27).

Pois uma atividade dinâmica como essa, faz com que o aluno se concentre melhor nas atividades e libere mais seu lado de aprendizado (A28).

O aluno percebe como é difícil a avaliação do professor, ele passa a buscar ser mais claro em suas respostas (A29).

Assim sendo, a experiência vivenciada por esses alunos constitui um momento de autoavaliação, que visa contribuir significativamente para um sentimento de superação e readequação no contexto educacional, ora com conteúdos formais, ora informais (HADJI, 2001; HOFFMANN, 2008).

## CONCLUSÃO

Uma experiência de processo avaliativo idealizada em moldes participativos contribui com uma aprendizagem mais significativa para o próprio aluno. Favorece, a partir da experiência realizada, que ele possa colocar-se no lugar do professor e melhor entender o processo de avaliação, com consequentes benefícios para a sua própria aprendizagem e desempenho durante o período letivo. O discente compreende, ainda, que a medida ou nota constitui apenas a ponta de um *iceberg*, considerando-se a abrangência do processo educativo.

Acreditamos que experiências dessa natureza podem proporcionar um desenvolvimento cognitivo maior no aluno, no momento em que ele se apropria de um processo avaliativo, analisando-o de outro ângulo, dando-lhe condições de uma visão crítica discente-docente, simultaneamente, fazendo com que os processos de autorregulação favoreçam a aprendizagem. Demonstra também que a intenção de uma interação e diálogo nesse sentido, sobre as questões que envolvem a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, coloca-se, na atualidade, de maneira mais aberta e democrática, visando à construção da autonomia do saber, do pensar e do fazer discente (COLL et al., 2004; DEMO, 2008; HADJI, 2001; HOFFMANN, 2008; PERRENOUD, 1999).

Os alunos que participaram dessa experiência, de modo geral, demonstraram maior entendimento do processo avaliativo e mais tolerância para com o docente, porque constataram o quão difícil é o julgamento de valor na avaliação da aprendizagem, por muitas vezes reconhecido como deficiente ou inadequado em relação à efetiva aprendizagem do aluno.

Podemos inferir que o processo avaliativo se beneficia dessas ações mediadoras entre discentes e docentes, principalmente quando os alunos são chamados a agir com responsabilidade dentro do cenário educativo, dando-lhes oportunidades reais de mostrar suas potencialidades num âmbito muito maior do que apenas o de aferição de notas. Pautar as intervenções avaliativas, desmistificando a avaliação, para toda uma turma, acaba por favorecer melhores resultados individuais e globais no período letivo.

Avaliamos, diante dos resultados obtidos, essa iniciativa como positiva, desde o momento em que houve uma participação consciente e envolvente dos alunos na construção do processo avalia-

tivo. A investigação demonstrou que há possibilidades de melhoria na visão da avaliação da aprendizagem, pelo discente e pelo docente, no momento em que o aluno passa a ser co-partícipe dessa responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

COLL, C; MARCHESI, A; PALACIOS, J. (Orgs.) 2. ed. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: psicologia da educação escolar. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DEMO, P. **Universidade, aprendizagem e avaliação**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2008.

ESCUADERO, T. **Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Um siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación**. Espanha: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa: 2002, v.9, n. 1, p. 11-43. Disponível em <[http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm)>. Acesso em: 07 abr. 2011. 20:40:35.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliação**: mito e desafio – uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2008.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VIANNA, H. M. **Introdução à avaliação educacional**. São Paulo: IBRASA, 1989.

\_\_\_\_\_. **Avaliação educacional**: teoria, planejamento, modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.



PARTE IV

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO  
PROFISSIONAL**

# A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA ÓTICA DE ESTUDANTES DE ENFERMAGEM

**FRANKLIN LEARCTON BEZERRA DE OLIVEIRA**

Faculdade de Ciências da Saúde do Trairi da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (FACISA/UFRN) – franklinbezerra@bol.com.br

**FERNANDA DINIZ DE SÁ**

Faculdade de Ciências da Saúde do Trairi da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (FACISA/UFRN) – fediniza@yahoo.com.br

**FALCONIERE LEONE BEZERRA DE OLIVEIRA**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – falconi\_rn@yahoo.com.br

**JOSÉ JAILSON DE ALMEIDA JÚNIOR**

Faculdade de Ciências da Saúde do Trairi da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (FACISA/UFRN) – jailsonjrn@gmail.com

## INTRODUÇÃO

A definição de extensão como função acadêmica se opõe a ideia de que constitua uma atividade de menor importância na universidade, sendo realizada por professores sem titulação (JEZINE, 2004). A extensão é um processo de construção de conhecimento mútuo, utilizando saberes científicos junto com a comunidade externa, que não seja necessariamente carente de recursos financeiros (BIONDI, ALVES, 2004).

Muitos dos trabalhos prestados à comunidade advêm das universidades por meios de projetos de extensão. Dessa forma, a universidade acaba abrindo suas portas e fomentando sua relação com a sociedade, gerando discussões populares em benefício para mudanças futuras dentro do projeto pedagógico da instituição.

Existem práticas extensionistas, como as que atuam em benefício de uma sociedade (bairro, cidades ou região) utilizando-se de recursos mais avançados articulados com a comunidade. Porém, existem outras práticas que são realizadas sem a participação popular e em forma de cursos presenciais e a distância, palestras, apresentações musicais e teatrais, entre outros.

Boa parte das ações desenvolvidas no campo da extensão universitária tem tido marca do atendimento a satisfações individuais de pessoas (MELO NETO, 2004). “A extensão também tem se apresentado como uma forma de corrigir a ausência da universidade nas problemáticas da sociedade” (MELO NETO, 2004, p. 10).

Em grande medida, a extensão vai sendo veiculada como prestação de serviços. Ora se torna estágio, quando atreladas a programas de governo; ora se torna uma forma de captar recursos; ora, por meio dela, busca-se estudar problemas da realidade (MELO NETO, 2004, p. 12).

A extensão é o elo de integração com as outras funções da universidade (a pesquisa e o ensino) para que possa ser levado para a sociedade e ser útil na emancipação humana (SCHEIDEMANTEL, KLEIN, TEIXEIRA, 2004). Ela também reorienta o currículo fragmentado, onde os atores desenvolvem uma visão multidimensional, observando os aspectos político, social, humano (JEZINE, 2004).

A Universidade deve estar aberta para dialogar com os segmentos da sociedade (DUBEUX, 2004). Assim, a extensão se torna o meio pelo qual a universidade faz essa interação, onde ela passa a fazer parte do processo pedagógico de formação e produção do conhecimento e na formação do cidadão.

Uma metodologia que estimule a participação e a democratização do conhecimento, através de uma interação dialógica, deve acontecer com a participação dos saberes da sociedade na sua fomentação e difusão (BRASIL, 2012).

A partir desse contexto, este estudo tem sua importância na crescente discussão sobre a definição da extensão universitária na visão dos estudantes de Enfermagem da Faculdade de Ciências da Saúde do Trairi da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (FACISA/UFRN), que atuam nos projetos de extensão.

Espera-se que a definição da extensão não seja um mero trabalho assistencialista. O conceito de extensão não esteja aferido apenas a uma troca de conhecimentos científicos com o popular.

Considerando que as atividades de extensão nas instituições de ensino superior são fundamentais na formação complementar dos discentes em qualquer curso que estejam matriculados, a grande demanda de estudantes e alguns motivos que estimulam a inserção e fixação desses estudantes em atuarem em projetos de extensão levaram-nos a pesquisar se os acadêmicos compreendem e definem a extensão universitária.

O tema apresentado é relevante quanto aos aspectos teóricos e de aplicação, na medida em que aborda uma dimensão importante do fazer acadêmico. O fazer acadêmico se sustenta em três pilares fundamentais, ensino, pesquisa e extensão. Estas três funções da universidade devem estar interligadas e harmoniosas para que, juntas, contribuam para uma boa formação de qualidade. Outro motivo é que, compreendendo a extensão no seu eixo teórico, a prática terá sua efetiva contribuição; tendo em vista que as universidades pouco tem se estendido para atender as demandas sociais.

Por fim, a apresentação desse trabalho tem grande contribuição no que tange identificar a definição de extensão universitária por acadêmicos de Enfermagem da Faculdade de Ciências da Saúde do Trairi da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (FACISA/UFRN) que participaram de ações de extensão.

## MÉTODOLOGIA

Trata-se de um estudo exploratório com abordagem qualitativa. Justifica-se a abordagem dessa pesquisa ser qualitativa, pois ela preocupa-se em analisar e a interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano, fornece análise mais detalhadas sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento, dentre outros (MARCONI, LAKATOS, 2010).

A população foi composta por estudantes do Curso de Enfermagem da Faculdade de Ciências da Saúde do Trairi (FACISA) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) que aceitaram participar desse estudo ao assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Foram utilizados como critérios de inclusão: acadêmicos do curso de Enfermagem da FACISA/UFRN a partir do 3º período e que participaram ativamente na execução do projeto, como bolsistas ou voluntários, por mais de um semestre. Os critérios de exclusão foram: os estudantes do primeiro e segundo semestres e que não participaram ativamente nos projetos de extensão por menos de um semestre. Portanto, a população total dentro desses critérios constitui-se de 46 estudantes e desses participaram 15 da pesquisa utilizando-se a saturação de dados para a escolha da amostra.

Seguindo as normas da resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde, que apresenta as diretrizes regulamentadoras mais abrangentes acerca de pesquisas que envolvem os seres humanos no Brasil, incluindo o conteúdo do termo de consentimento (BRASIL, 1996). O projeto foi avaliado e aprovado pela direção da FACISA/UFRN recebendo parecer favorável

com o protocolo nº 097/11. Foi garantido o anonimato, sendo os sujeitos nomeados de acordo com as cidades que compõem o Estado do Rio Grande do Norte, seguida de números cardinais. Ex.: Japi 2, Tangará 3.

A coleta de dados foi realizada de junho a outubro de 2011 na FACISA/UFRN e ocorreu por meio de uma entrevista com roteiro semiestruturado que era agendada, contendo oito questões referentes à extensão universitária e formação acadêmica, porém para esse trabalho utilizaremos apenas as respostas da questão: Defina o que é extensão universitária. Participaram das entrevistas 15 estudantes, pois as respostas estavam começando a ficar saturadas.

As entrevistas foram gravadas pelo autor, utilizando-se um gravador de voz digital. Em seguida, as falas foram transcritas na íntegra para o computador, possibilitando uma melhor análise do conteúdo. O material coletado passou por correções linguísticas, sem eliminar o caráter natural das falas. Para isso, utilizou-se a análise de conteúdo dos depoimentos, já que “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (CHIZZOTTI, 2006, p. 98).

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

As respostas à questão foram comparadas com as definições da Extensão Universitária na resolução institucional da UFRN e pelo Fórum de Pró-reitores de Extensão das Instituições de Educação Superiores Públicas Brasileiras que define:

*A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade (BRASIL, 2012, p.15).*

A Extensão Universitária não é qualquer atividade desenvolvida fora dos muros da universidade ou apenas um serviço assistencial à população carente. Sua função é difundir o conhecimento produzido pela academia e aplicado na sociedade para o desenvolvimento da comunidade (FALCÃO, 2006).

*Compreendo a extensão universitária como ações da universidade com a comunidade, como uma troca de benefícios, onde a comunidade propicia um campo de aprendizado aos acadêmicos e estes levam à sociedade os conhecimentos adquiridos nas cadeiras da academia por meio de alguma ação. (São Bento do Trairi 12)*

O aluno identifica que a extensão é uma função da universidade em que há uma articulação entre a instituição e a comunidade e nessa ligação há também uma contribuição simultânea, em que a universidade tem a contribuir para a sociedade e vice-versa.

A extensão representa um conjunto de movimentos que ultrapassa os limites acadêmicos e leva a universidade até a comunidade. “A diretriz Interação Dialógica orienta o desenvolvimento de relações entre Universidade e setores sociais marcadas pelo diálogo e troca de saberes, superando-se, assim, o discurso da hegemonia acadêmica” (BRASIL, 2012, p. 16).

Na extensão há uma troca mútua de conhecimento, onde a universidade encontrará na sociedade a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico (BRASIL, 2012). Não se trata mais de aplicar na sociedade o conhecimento desenvolvido pela Universidade, mas de produzir, em interação com a sociedade, um conhecimento novo (BRASIL, 2012).

*A Extensão Universitária, para mim, seria o aprimoramento das técnicas e teorias aplicadas em sala aplicadas na comunidade para que ocorra um bom desenvolvimento e uma boa formação profissional do acadêmico, do qual está desenvolvendo o projeto de Extensão.* (Tangará 10)

A extensão definida pelo aluno nos aponta como um método assistencialista de ações de enfermagem, isto é, assistência à saúde. Ela é entendida como uma oportunidade que tem para aprimorar suas técnicas e pôr em prática o que viu na teoria e aplica-la na prática.

Observa-se também que o mesmo não faz citações sobre a participação da comunidade, população, público-alvo, sendo ela de inteira participação passiva. Assim, conclui-se que não houve uma troca de conhecimentos, apenas uma transmissão de saber.

A aproximação da academia com a comunidade é processada por meio da extensão universitária. Todavia, a função da extensão não é discutida e incorporada, desenvolvendo ações que permeiam no caminho da soberania científica quando se encontra diante de uma comunidade carente ou setor social ou grupos sociais, etc.

*Entendo que a Extensão Universitária é ações, extras muros da universidade, que proporciona o contato entre discentes e comunidade, socializando conhecimentos entre ambos.* (Japi 13)

O estudante compreendeu a extensão como sendo atividades fora da academia que proporciona uma socialização do conhecimento entre o saber científico com o popular. A Extensão é a interação entre a universidade e a sociedade e entre a teoria e a prática. Por esse movimento de mão dupla, a comunidade universitária pode efetivamente intervir na realidade, por meio de um conhecimento novo.

A extensão universitária é a atividade acadêmica capaz de imprimir um novo rumo à universidade brasileira e de contribuir significativamente para a mudança da sociedade (BRASIL, 2006). Contudo, para que isso seja efetivado, as atividades de extensão devem ser bem elaboradas, objetivando a democratização e a socialização do conhecimento das diversas áreas (saúde, ciências humanas e exatas, educação, tecnológica, entre outras).

*Para mim a extensão universitária é ampliar a relação da universidade com a sociedade, desenvolvendo processos educativos, culturais e científicos, levando o ensino e a pesquisa como forma de conhecimento para população, tendo como intuito contribuir para solução de questões locais, regionais e nacionais.* (Jaçanã 19)

Percebe-se que o estudante soube responder a questão levando em consideração a definição da extensão pelo Fórum de Pró-reitores de Extensão das Instituições de Educação Superiores Públicas Brasileiras. A extensão é um dos três pilares da universidade. Ela fortalece a relação da instituição com a comunidade, levando os conhecimentos produzidos para a sociedade, tirando desta, conhecimentos que sirvam de reestruturação e organização dos componentes curriculares. “Nessa perspectiva, o suposto é que as ações de extensão adquirem maior efetividade se estiverem vinculadas ao processo de formação de pessoas (Ensino) e de geração de conhecimento (Pesquisa)” (BRASIL, 2012, p.18).

A universidade diferencia-se de outras instituições no aspecto de suas três funções: Ensino, Pesquisa, Extensão. “As universidades se distinguem de outras organizações educacionais pelo sua ênfase na produção autônoma de saber – não são apenas instituições de ensino, mas de pesquisa, extensão, reflexão e análise crítica” (FORMOSINHO, 2009, p.22).

A extensão também é a oportunidade do aluno conseguir aguçar sua visão crítica sobre o projeto de extensão do qual irá participar e seu impacto sobre o campo social, ou seja, o que requer maior envolvimento do que os métodos tidos como tradicionais de avaliação (RODRIGUES, 2012).

O ensino, a pesquisa e a extensão são funções da universidade interdependentes e que se complementam. Elas estando articuladas, equilibradas e harmoniosamente efetivadas, contribuirão para uma formação de boa qualidade. Se essas três funções não estiverem bem articuladas, estarão desrespeitando um preceito constitucional.

A educação não deve ser apenas uma transmissão de conhecimento, mas uma oportunidade do aluno arquitetar o seu próprio conhecimento, diante da experiência do dia-a-dia e é a extensão, a ferramenta da universidade, que traz essa oportunidade do aluno construir, vivenciar e desenvolver um olhar crítico e reflexivo sobre o seu campo social (FREIRE, 1997). “A Extensão Universitária apresenta potencialidades não apenas de sensibilizar estudantes, professores e pessoal técnico-administrativo para os problemas sociais” (BRASIL, 2012, p13).

A educação é gerada espontaneamente e tem mais efetivação quando se busca técnicas ou metodologias apropriadas para se obter um resultado pedagógico melhor (MELO NETO, 2004). Mas uma educação focada nas questões éticas, uma educação que promova habilidades, competências, ferramentas necessárias para uma prática reflexiva deve ser articulada com setores sociais.

## CONCLUSÕES

Através dessa pesquisa, procuramos nos aprofundar sobre o conceito de extensão universitária na visão de alunos de uma universidade pública que estavam inseridos em projetos de extensão. Constatamos que a extensão se apresenta como a possibilidade da universidade interagir com a população e também a possibilidade dos alunos terem contato com o mundo fora dos muros da academia.

Para os participantes da pesquisa, quando se perguntou o significado da extensão universitária, a resposta foi que alguns entendiam a extensão apenas como uma oportunidade de aperfeiçoar seus conhecimentos técnicos, enquanto outros conseguiram citar a socialização do conhecimento científico com o popular.

Percebeu-se nas falas que alguns dos acadêmicos tratam a sociedade como mera espectadora do conhecimento. Outros mencionam apenas que ela tem a contribuir para a universidade, mas infelizmente não deixa claro que contribuição é essa.

Sobre o conceito da Extensão Universitária, conclui-se que os entrevistados conseguem compreender a extensão como sendo apenas uma atividade realizada fora do âmbito acadêmico e outros que há uma socialização do conhecimento. Porém, um estudante definiu a extensão seguindo as orientações Extensão Universitária na resolução institucional da UFRN e pelo Fórum de Pró-reitores de Extensão das Instituições de Educação Superiores Públicas Brasileiras.

Por fim, seria de essencial importância, antes de admitir um aluno em qualquer projeto de extensão, que se possa realizar um curso ou minicurso de capacitação das atividades de extensão, para que compreendam o conceito de extensão universitária, o seu papel no tripé universitário e quais contribuições ela tem para oferecer.

## REFERÊNCIAS

- BIONDI, D.; ALVES, G.C. A extensão universitária na formação de estudantes do curso de engenharia florestal – UFPR. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v.6, p. 210-224, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/remea/article/view/3357/2013>>. Acesso em: 05 jan. 2013.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Normas de pesquisa envolvendo seres humanos**. Res. CNS 196/96. Bioética 1996. Brasília, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Fórum dos Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Pública Brasileira. Política Nacional de Extensão universitária**. Manaus: 2012. Disponível em: <<http://www.proec.ufpr.br/downloads/extensao/2012/legislacao/Politica%20Nacional%20de%20Extensao%20Universitaria%20maio2012.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2013.
- \_\_\_\_\_. **Fórum dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileira**. Brasília: MEC/SESu, 2006. Disponível em: <[http://www.unifal-mg.edu.br/extensao/files/file/colecao\\_extensao\\_univeristaria/colecao\\_extensao\\_universitaria\\_4\\_indissociabilidade.pdf](http://www.unifal-mg.edu.br/extensao/files/file/colecao_extensao_univeristaria/colecao_extensao_universitaria_4_indissociabilidade.pdf)> Acesso em: 29 nov. 2011.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez; 2006.
- DUBEUX, A. O Papel das Universidades na Construção da Economia Solidária no Brasil. In: 1º Encontro Nacional de Empreendimentos de Economia Solidária. **Revista Trimestral de Debate da FASE**, v.4, n. 15, 2004. Disponível em: <[http://www.fase.org.br/v2/admin/anexos/acervo/1\\_anadubeux.pdf](http://www.fase.org.br/v2/admin/anexos/acervo/1_anadubeux.pdf)> Acesso em: 01 dez. 2011.
- FALCÃO, E.F. **Vivência em comunidade outra forma de ensino**. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2006.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985
- MELO NETO, J.F. **Extensão Universitária – diálogos populares**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.
- FORMOSINHO, J. Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação dos profissionais de desenvolvimento humano. **Cadernos de pedagogia universitária**. Pró-reitoria de Graduação, 2009. Disponível em: <<http://www.prrpg.usp.br/pt/pdf-formularios/CadernosEPP/Caderno8.pdf>> Acesso em: 20 abr. 2011.
- JEZINE, E. **As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária**. In: 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária Universitária, Anais [internet]. 2004 set 12-15, Belo Horizonte, Brasil. 2004. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/congrext/Gestao/Gestao12.pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2011.
- MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas; 2010.
- MELO NETO, J.F. Educação popular em diretores humanos. In: **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004.
- RODRIGUES, M.R. **Relato de experiência na utilização de portfólio na graduação em enfermagem. Cogitare enfermagem**, Paraná, v.17, n.4, p. 779-783, 2012. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/cogitare/article/view/30391/19666>>. Acesso em: 20 fev. 2013.
- SANTOS, B.S. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 3ª ed. São Paulo:Cortez, 2001.
- SCHEIDEMANTEL, S.E.; KLEIN, R.; TEIXEIRA, L.I. A Importância da Extensão Universitária: o Projeto Construir. In: ANAIS DO 2º CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, Belo Horizonte, set. 12-15, 2004. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/congrext/Direitos/Direitos5.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2011.

**ANA KARINE DE MOURA SARAIVA**

UERN – anoka\_20@hotmail.com

**JOÃO BOSCO FILHO**

UERN/UNP – boscofilho38@gmail.com

**JOSINEIDE SILVEIRA DE OLIVEIRA**

UERN/UNP – josilveira@unp.br

### PONTO DE PARTIDA...

Vivemos na contraditória e confusa condição de criadores e criaturas, produtos e produtores do emaranhado mundo contemporâneo. Passo a passo, tecemos caminhos incertos que se confundem e se embaralham em destinos que nem sabemos se podem existir. A lógica capitalista, com sua busca incessante pela eficiência e eficácia, enquadra a vida humana em padrões, ritmos, regras, e modelos controlados pelo tempo definindo o que se deve ver, ouvir e sentir. Enfatizam-se a técnica, o racionalismo e a objetividade, menosprezando, muitas vezes, a qualidade, os sonhos, a política e a ética.

Essa devastadora lógica envolve o homem de tal forma que faz com que ele se feche em si mesmo, se sinta inseguro, medroso e individualista. É habilidoso tecnicamente, mas incapaz de encontrar e se envolver com o outro e com o mundo a sua volta. Enquanto as máquinas estão cada vez mais com as características dos homens, os homens estão cada vez mais maquinais. O desenvolvimento da informática e cibernética contribui para que vivamos em um mundo virtual, abstrato, irreal em que nos afastamos das pessoas e das reais problemáticas do mundo como as crises econômicas, políticas, sociais e ecológicas.

“Nosso mundo é glorificado enquanto mundo dos artefatos, um ‘universo de objetos’ cujo ‘formigamento’ e engenhosidade merecem celebração” (BALANDIER, 1999, p. 78). A ciência com a promessa de promover o desenvolvimento, um mundo de melhoria infinita e um contraponto a esse mundo de desafios e crises, emerge no século XVII, o século das luzes, enquanto a prática que vem possibilitar essa celebração. A luz que foi acesa por ela, iluminada pela razão, deixa no escuro outras formas de pensar, conhecer e representar o mundo. Filosofia, religião, arte, saberes da tradição<sup>1</sup> passam a ser esquecidos e desclassificados, pois se instaura um processo de construção de verdades e explicações que perpassam, apenas, por um homem livre e racional.

Imbuída de critérios de verdade, construídos por técnicas e regras, a ciência inicia uma aventura na história da humanidade inimaginável, pois se torna senhora dos destinos humanos e a única construtora de verdades. Seu poder de decifração da realidade e explicação dos fenômenos enfeitam os homens, pois os transforma em reveladores dos mistérios da vida e construtores de novas

<sup>1</sup> Os saberes da tradição são produzidos pelos intelectuais da tradição, sujeitos que operam mais próximo da natureza e mais distantes de uma educação formal. “Por conviver com intimidade com outros sistemas leitores do mundo, por desenvolver uma escuta e uma visão mais apuradas dos fenômenos físicos, do comportamento dos animais e plantas e das dinâmicas climáticas, os intelectuais da tradição parecem perceber com mais facilidade e nitidez a dialógica entre diversidade da natureza e a unidade do padrão que interliga” (ALMEIDA, 2010, p.75).

realidades. Com isso, o mundo se rende aos seus encantos e faz com que afirmemos que o seu surgimento provocou uma revolução irreversível na história do homem. É um imaginário que se constrói a partir da aliança entre o saber e o poder-fazer em que se elaboram múltiplas representações de uma realidade que pode ser manipulada e dominada.

A razão, em sua forma patológica, ou seja, a racionalização torna-se a bússola que direciona o olhar investigativo e a lâmpada que ilumina esses caminhos. Essa razão fechada recusa o reconhecimento das emoções, dos desvios, das metáforas e dos mitos. Tais cosmologias do pensamento são consideradas irrelevantes e irracionais, pois expõe a face de um homem susceptível ao erro, ao equívoco e a ilusão, como também a um criador de sonhos e utopias. Ora, são justamente o erro, sonhos e utopias as estratégias cognitivas que fecundam o devir em todas as sociedades humanas de ontem, de hoje e de amanhã.

Esse caráter disjuntivo, fragmentador e incomunicante estabelecido pelas ciências modernas é fortemente percebido no âmbito das ciências da saúde que assumem o conhecimento científico em sua linearidade. À medida que a medicina avança em seu suporte científico, esfacela o ser humano, construindo a sua ação a partir da doença e não do doente, chegando ao ápice de sua fragmentação quando as intervenções operam nas partes que constituem o corpo. O esquiteamento do humano pela anatomia acaba por evidenciar que os valores cartesianos produzidos pelas Ciências Modernas tornaram-se a mola mestra das práticas em saúde no âmbito da medicina oficial. Como consequência desse modelo linear, a condição humana é reduzida ao domínio mecânico e biológico.

Esse modelo de conhecimento ainda é predominantemente no espaço de formação dos profissionais de saúde. Ao adentrarem nos serviços de saúde, esses profissionais mostram nitidamente, a partir de suas intervenções, a percepção do homem tão-somente como ser biológico, perdendo de vista sua relação consigo e com a sociedade. Encastelados no modelo redutor de produzir conhecimento, esses profissionais assumem o modelo clínico, dificultando a efetivação de uma prática integral, capaz de visualizar a saúde de forma ampliada, conforme preconizam os princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde, atual política pública de saúde do Brasil.

Nesse contexto, torna-se urgente a formulação de estratégias reunificadoras, capazes de construir um olhar ampliado para a formação em saúde. Nossa aposta no presente texto, caracterizado como uma pesquisa de abordagem qualitativa, construída a partir do diálogo entre as pesquisas dos seus autores, encontra-se apoiada na ideia de que é necessário facilitar uma formação cujo princípio maior seja o processo de religação de saberes, capazes de fazer dialogar cultura científica e cultura humanista no contexto do agir em saúde. Portanto, o trabalho tem por objetivo refletir sobre o processo de formação em saúde no contexto da sociedade moderna, a partir de diálogo com as Ciências da Complexidade.

## AS CIÊNCIAS MODERNAS E A FORMAÇÃO EM SAÚDE

Não é apenas no campo das ciências da vida, ou mais especificamente no campo das ciências da saúde, que as Ciências Modernas defendem a sua condição de únicos conhecimentos verdadeiros. De acordo com Ilya Prigogine e Isabelle Stengers, no livro *A Nova Aliança* (1984), consagrou-se como paradigma da Ciência a função de ultrapassar as aparências complexas e reduzir a diversidade dos processos naturais a um conjunto de efeitos regidos por leis matemáticas simples. Nesse contexto, os comportamentos elementares estão submetidos ao modelo geral das leis dinâmicas, que fazem com que o mundo seja descrito em trajetórias deterministas e reversíveis.

A Ciência, entendida no singular, uma falácia para Bruno Latour (2000) e Teresa Vergani (2009), faz da objetividade o destino de todo o conhecimento a ser produzido. Todas as formas de produção do conhecimento serão submetidas à diferenciação entre o que é científico, portanto conhecimento objetivo, do que não atende a essa objetividade da ciência.

O conhecimento produzindo por essa concepção de ciência se traduz no reflexo perfeito do real, pois utiliza um método rigoroso e principalmente rígido formado pela observação, verificação, experimentação e comprovação. A natureza e a vida, por serem regidas por leis universais e determinísticas, passam a ser compreendidas enquanto estáveis e translúcidas, estando, portanto, susceptíveis à decifração e à manipulação pelo homem.

O método produzido por Descartes, conhecido como cartesiano, ampliará a separabilidade sujeito-objeto, pois defende que só podemos conhecer o real decompondo-o em suas partes. O complexo é reduzido ao simples; e o múltiplo, ao único. A constituição e análise da menor parte instaura um processo de especialização do saber, culminando, nos nossos dias, com sua forma mutilante que é a superespecialização.

*A rarefação das comunicações entre as ciências naturais e humanas, o fechamento disciplinar (apenas pela insuficiente interdisciplinaridade), o crescimento exponencial dos saberes separados, levam cada um, especialista ou não, a ignorar cada vez mais o saber existente. O mais grave é que tal situação parece evidente e natural (MORIN, 2005, p. 19-20).*

A disjunção e a fragmentação esfacelam o conhecimento distanciando-o de nós e do mundo. O superespecialista torna-se um ignorante a tudo que está fora de sua disciplina e do seu fragmento investigativo. É um cego diante de um mundo construído por processos e relações dinâmicas e complexas. Dessa forma, produz uma ética distorcida e até muitas vezes reacionária que se aproxima de interesses mercadológicos, capitalistas e utilitaristas.

Ao fazer essas considerações, não negamos os avanços e conquistas que esse modelo de ciência produziu na biologia, na física, na química como as descobertas do DNA, a teoria do Big Bang e da relatividade, máquinas, artefatos e tecnologias que aumentaram e melhoraram a expectativa de vida do homem. Descobertas essas, que explicam um pouco mais e um pouco menos quem somos, onde estamos, de onde viemos e que projeto de futuro podemos construir. Além de que, por essa concepção de ciência, podemos construir códigos e senhas que tornaram possível uma comunicação universal na ciência. O reconhecimento desses avanços não pode apagar os limites, os exageros, as simplificações, as distorções e, principalmente, os desastres que foram produzidos a partir dela.

A racionalização, fragmentação, neutralidade, simplificação, tecnificação – enquanto princípios e concepções que caracterizam o paradigma da ciência ocidental – ganharam espaço na construção da própria vida determinando formas de viver, de trabalhar e de se relacionar com os outros e consigo mesmo, definindo, inclusive, o que é vivo e não-vivo, normal e patológico, vida e morte, saúde e doença. Dessa forma, as ciências da vida, em especial, a área da saúde, não ficaram imunes e inertes diante de todas essas mudanças na sociedade.

No campo da saúde, percebemos que a Medicina toma para si esses saberes e princípios conseguindo instituir, inclusive, um paradigma da Medicina Científica, que é constituído por uma clínica individual, orientada pelo saber médico, centrada no hospital e que tem por base o cientificismo cartesiano-positivista.

Louis Pasteur, em 1860, instaura a primeira revolução biomédica: os seres vivos se originam de outros seres vivos! A descoberta do microorganismo não provocou, apenas, uma mudança teórica – Teoria Abiótica para Teoria Biótica – ela trouxe repercussões para a medicina, o ensino, a saúde pública e os governantes, uma vez que se comprovava cientificamente que os microorganismos são os causadores das doenças. Nesse momento, torna-se possível perceber e visualizar o invisível – microorganismo, mas principalmente, se utilizar dele. Inicia, portanto, um processo de experimentação e manipulação do invisível-visível, do vivo-vida. Os antibióticos, soros, vacinas e antivirais são alguns frutos desse achado que possibilitam aos seres vivos aliviar dores e sofrimentos, combater infecções, prevenir doenças e instaurar processos de cura.

A percepção dos microorganismos e, conseqüentemente a construção da Teoria Unicausal da doença<sup>2</sup> possibilitaram o fortalecimento e a definição mais clara dos princípios que norteiam o paradigma da medicina científica. Instaura, a partir de então, uma estrutura do pensamento em saúde asentada no raciocínio causal da doença e um processo radical de medicalização das ações em saúde.

Em 1910, são elaborados e difundidos novos princípios para a formação dos profissionais médicos a partir das pesquisas desenvolvidas em institutos como o Laboratório da Fadiga em Harvard e os Centros de Investigação Microbacteriológico. A Medicina Científica encontra seu auge, já que há um reforço à clínica individual, o predomínio do biológico, o cientificismo cartesiano, a razão positivista e o recurso técnico instrumental. Essas concepções são consolidadas no Relatório Flexner, que, apesar de inicialmente estar relacionada à formação médica, seus princípios extrapolaram as instituições de ensino e foram capazes de instaurar redefinições de saberes e práticas em saúde consolidando, inclusive, o paradigma flexneriano, que reforçou a hegemonia da Medicina Científica.

A ampliação da compreensão de saúde-doença para uma rede de causas, a Teoria Multicausal, ocorridas por volta de 1965, a partir das incongruências entre os avanços tecnológicos e avanços sociais, e principalmente, devido ao aparecimento de doenças crônico-degenerativas como hipertensão arterial, diabetes e câncer, não indica o fim da hegemonia da Medicina Científica. Mesmo a variante mais dinâmica dessa teoria – História Natural das Doenças de Leavell e Clarck – a doença é compreendida num conjunto de causas reunidas pela soma e subtração. Pressupondo, portanto, a identificação de um vínculo causal capaz de instaurar a doença.

Reafirma, portanto, um pensamento pautado na causa-efeito, cuja ação em saúde deve estar voltada para essa única causa, empreendendo, portanto, intervenções pontuais de caráter puramente curativo e paliativo. Na verdade é, mais uma forma de redução- simplificação que reafirma o paradigma flexneriano.

No âmbito das ciências da saúde, é visível a permanência do paradigma flexneriano, que caracterizado por seu modelo da disjunção/fragmentação, estabelece limites e armadilhas que cercam os atos de pensar e conhecer em saúde. Ao manter os padrões dicotômicos opera certos equívocos, reduções e simplificações como, por exemplo, tomar a parte pelo todo, separar e opor teoria e prática, o saber e o fazer, o sujeito e o objeto, o corpo e a mente, entre outras oposições supostamente inconciliáveis que acabaram por comprometer durante muito tempo nossa forma de entender o mundo e a nós mesmos. (ALMEIDA, BOSCO FILHO 2007, p.128-9).

<sup>2</sup> Essa teoria defende que a saúde é a ausência de doença, e que essa por sua vez é provocada por um desajuste orgânico-funcional causado por um microorganismo. Arraigada no positivismo, ela teoria baseia-se no observável e comprovado cientificamente, tanto no que se refere às doenças quanto aos métodos de intervenção. Há, simultaneamente, uma ênfase no agente etiológico e na doença e uma anulação do contexto e do homem.

A permanência dos princípios flexnerianos, de uma medicina científica e de concepções sobre saúde-doença pautadas na teoria multicausal, contribuem para que as práticas em saúde estejam alicerçadas em conceitos e ações fundadas em um pensamento disjuntivo e numa razão rígida, controladora e arrogante, que encontra no biologicismo, individualismo e tecnicismo as estratégias de intervenção. A saúde e a doença são compreendidas de forma binária e dicotomizada, em que estabelecem uma relação linear de causa e efeito, com primazia do homem-corpo doente. Esse homem é fragmentado, pormenorizado em partes cada vez menores. Primeiro, é só um homem desvinculado dos demais, da sociedade, da vida. Depois, é um homem dividido em partes: cabeça, tronco, membros e essas partes, por sua vez, divididas em sistemas, órgãos, tecidos, célula.

Nesse cenário, os princípios de formação em saúde são repensados na perspectiva de atender ao modelo de saúde que vai sendo construído a partir do paradigma flexneriano. Constrói-se, portanto, uma formação centrada em um raciocínio lógico e empírico que unilateraliza o cérebro produzindo a causalidade simples, a objetividade, a quantificação, a ordem, o utilitarismo e o imediatismo. “Enquanto nosso cérebro continuar – contar as suas potencialidades – unilateralizado pelo pensamento linear, veremos o mundo segundo referenciais predominantemente mecânicos e quantitativos, que serão fatalmente repassados para as nossas práticas cotidianas” (MARIOTI, 2002, p. 56).

Uma educação que tem por base o método cartesiano, e, por consequência, o pensamento linear, constrói um enfoque racional e objetivista, já que não reconhece o movimento e a contradição. Tem um excessivo apego à precisão, ao quantitativo, ao mensurável. Olha para a totalidade e os fenômenos a partir de suas partes, dos números e da objetividade inerte. O conhecimento fica enclausurado em disciplinas e hierarquizado pela racionalização cuja finalidade é dar respostas ao mercado através da qualificação de uma mão de obra rentável.

Na formação em saúde, isso se evidencia na dicotomia vida e morte, biológico e social, ciclo básico e ciclo profissionalizante, clínico e epidemiológico, individual e coletivo; na verdade das doenças nas alterações anatomopatológicas; na reprodução individualizada e mecânica de atos terapêuticos; e, em uma crítica pragmática e tecnicista. Além dessas problemáticas, tem que enfrentar o arranjo fragmentador da universidade com um ensino tradicionalmente alicerçado numa pedagogia conservadora, na ênfase em disciplinas e na divisão entre ensino, pesquisa e extensão.

O contexto de vida é desnaturado e reduzido a uma concepção de paisagem, portanto invariante, estável e puramente ilustrativo. O modo de andar a vida dos sujeitos é substituído pela normalidade, pelo padrão e pela repetição o qual é enquadrado nos protocolos de saúde. O corpo e as relações sociais são substituídos pela mecanicidade, neutralidade e objetividade. A narrativa, o contexto de vida e as emoções dão espaço ao exame, as queixas e ao diagnóstico.

O modelo biomédico de formação, gestado no Relatório Flexner, propõe e defende uma formação cuja base de conhecimento esteja na biologia cuja intervenção seja somente pela técnica e instrumento. Anatomia, bioquímica, fisiologia, histologia, embriologia... são historicamente disciplinas com expressivas cargas horárias e são ministradas no início do curso. São elas que abrem as portas da universidade para os desafios da práxis em saúde, sinalizando desde o início, que saberes são fundamentais para pensar e enfrentar os problemas de saúde.

A hegemonia da atenção hospitalar, das especialidades e do modelo curativo individual faz com que a formação em saúde seja orientada pela concepção de corpo restrito à materialização de sinais e sintomas e marcada pela ciência da doença cuja intervenção está restrita ao âmbito do procedimento e centrada na racionalidade instrumental. Preocupa-se com o desenvolvimento de habi-

lidades e competências técnicas voltadas para o restabelecimento da normalidade do corpo através de uma abordagem biologicista do indivíduo e do coletivo. Com isso, não pretendemos defender a irrelevância da técnica no processo de formação em saúde, mas reconhecer a sua insuficiência quando desvinculada da ética e orientada, apenas, por um saber biomédico construído acerca da História Natural das Doenças.

A construção de uma ciência aberta, de uma educação voltada para a emancipação do homem e uma política de saúde brasileira ancorada nos princípios do Sistema Único de Saúde promoveram uma reviravolta no pensar e no fazer em saúde com desdobramentos significativos para o processo de formação em saúde. Essas mudanças anunciam transformações paradigmáticas na sociedade as quais assistimos e construímos desde o século XX. Diante disso, torna-se insuficiente um modelo de saúde e de formação ancorados no paradigma positivista – flexneriano.

Nesse contexto, os profissionais da saúde não devem estar preocupados apenas em curar corpos doentes. Deve-se ter como finalidade maior enfrentar e intervir nos determinantes do processo saúde-doença a fim de contribuir com a diminuição das desigualdades e da exclusão social, bem como com a efetivação da cidadania.

## POR UMA FORMAÇÃO COMPLEXA EM SAÚDE

Ao se assumir o compromisso com a mudança na formação em saúde, torna-se imprescindível defender uma formação que tenha por base novos referenciais epistemológicos, capazes de produzir, nos profissionais, uma reforma do pensamento, como propõe Edgar Morin, bem como seja capaz de estabelecer o Sistema Único de Saúde – SUS como o horizonte para as intervenções em saúde.

Ao reconhecer a importância de uma formação voltada para atender aos princípios e diretrizes do SUS, ou seja, para a universalidade, a equidade, a integralidade e o controle social, os espaços institucionais de formação em saúde assumem também um compromisso com a transformação do ensino, que deve ter como perspectiva a formação de um profissional crítico e reflexivo, com competências técnicas, éticas e políticas capazes de intervir de modo efetivo frente aos problemas de saúde presentes nas realidades nas quais estejam inseridos.

Para tanto, é preciso trazer para o espaço da formação novas reflexões sobre a vida e sobre o ser humano, que não podem mais ser compreendidos de modo isolado, estanques, reduzidos somente à dimensão biológica. É preciso reconhecer que esse sujeito está inserido em um contexto que, recursivamente, o constrói e é construído por ele. Pensar o sujeito e suas relações talvez seja um dos grandes desafios aos órgãos formadores, uma vez que, durante muito tempo, no espaço das ciências da vida, o ser humano foi compreendido apenas como um corpo objeto, manipulável e destinado a atender aos objetivos estabelecidos pelas ciências da saúde que, entre outras coisas, determinou a cisão entre natureza e cultura, sujeito e objeto, razão e emoção. Para superar esse fosso estabelecido pelo paradigma das ciências modernas, torna-se urgente construirmos estratégias, das quais a religação dos saberes seja uma das mais importantes para a atuação em saúde.

Nesse contexto, não cabe mais nesse processo formativo o discurso de que é preciso separar o pessoal do profissional. A implicação do sujeito no conhecimento é fortemente defendida por Edgar Morin, mas antes, cientistas como Einstein, Heisenberg, Niels Bohr e Ilya Prigogine já afirmavam que todos os homens falam a partir de experiências de si, portanto, é difícil separar o que é do pessoal do que é do profissional.

Reconhecemos que assumir a proposição de uma saúde capaz de integrar o sujeito em seus espaços de convivência humana não é fácil, muito menos acontecerá de modo harmônico, uma vez que convivem nesse cenário campos antagônicos de interesses, e cada um ao seu modo buscará construir caminhos para a conquista de seus objetivos. Ao observarmos as discussões de Conceição Almeida sobre a reorganização do conhecimento, percebemos que suas ideias podem ser claramente utilizadas para pensarmos esse movimento de transformação proposto para a formação e o trabalho em saúde.

*Como tudo o que é da ordem da cultura, trata-se de uma dinâmica tensional que comporta resistência à mudança, campos de colisão, olhares desconfiados, desclassificações apriorísticas, luta para manter discursos de autoridade e antigos poderes discursivos, acusações de não-cientificidade, de falta de rigor e ausência de comprovação. Nada de novo nessa resistência da cultura científica. (ALMEIDA, 2010, p. 29-30)*

Nesse processo de busca por mudanças, é preciso que façamos apostas, que estabeleçamos a priori nossos caminhos, embora saibamos que, parasitados pelas incertezas, poderemos fazer novos percursos, rever trilhas e, em alguns momentos, abrir novas picadas para que possamos chegar aos lugares desejados. É preciso também que tenhamos coragem de rever conceitos, de repensar programas e construir estratégias mais abertas, mais dialógicas, nas quais as diversas formas de saberes possam dialogar de modo mais respeitoso. Nesse sentido, concordamos com Maria Cândida Moraes, quando afirma que as mudanças precisam ser profundas e estruturais, envolvendo o ser, o conhecer, o fazer e o viver/conviver. “Portanto, são transformações profundas de natureza paradigmática que estão sendo requeridas, não apenas no que se refere ao conhecimento e à aprendizagem, mas também em relação aos valores, hábitos, atitudes e estilos de vida” (MORAES, 2008, p. 17).

Desse ponto de vista, a integralidade torna-se um importante instrumento para que possamos pensar estratégias de religação no universo da saúde. É necessário discutirmos e ampliarmos as concepções de integralidade, para que seja possível romper com as visíveis restrições do pensamento científico que tende a reduzir a saúde a três perspectivas: “a) reduzir a saúde à doença e ao individual; b) reduzir a realidade em saúde ao plano único dos fenômenos empiricamente observáveis; c) atribuir o movimento dessa realidade à simplicidade unidimensional de uma ordem mecanicamente determinada por leis deterministas” (BREILH, 2006, p. 40).

Definida como um princípio doutrinário do Sistema Único de Saúde – SUS, a integralidade, compreendida em seus aspectos legais e institucionais como um conjunto articulado de ações e serviços de saúde, de caráter preventivo e curativo, com abordagem individual e coletiva, nos diversos níveis de complexidade do sistema, vem possibilitando uma gestação e nascimento de diversas experiências do fazer em saúde. Essas novas atitudes apontam para a importância de reconhecer as vivências cotidianas dos sujeitos nos serviços de saúde, para que possam ser produzidas novas ações capazes de superar o modelo hegemônico e redutor do trabalho nesse campo.

Rubem Mattos (2005), ao refletir sobre esse assunto, afirma que existem três conjuntos de sentidos para que possamos pensar a temática. O primeiro deles reconhece a integralidade como um traço da boa medicina, que consiste em uma resposta positiva ao sofrimento do sujeito que busca o serviço de saúde, não o reduzindo à sua condição anatomopatológica, ou seja, à sua condição biológica, uma vez que ela é geradora de silêncios. No segundo, percebe-se a integralidade como uma forma de organização das práticas em saúde, ou seja, reconhece-se a necessidade do

estabelecimento de ações nas quais seja possível a construção de uma horizontalidade no serviço de saúde, evitando que se mantenha o modelo fragmentado para a realização das atividades nas unidades de saúde. Por fim, tem-se a integralidade como resposta governamental a problemas específicos de saúde, observando a construção e a articulação de políticas sociais que visam a responder a um determinado problema de saúde ou a problemas de saúde de grupos populacionais específicos.

De um modo mais geral, podemos perceber nesses conjuntos de sentidos que o eixo para a construção da integralidade está na perspectiva da articulação entre profissionais de saúde e usuários; na integração entre ações individuais e coletivas; bem como na produção de políticas sociais que sejam capazes de dialogar com os diversos setores sociais, permitindo que as ações em saúde estejam mais próximas daqueles que a pensam e a executam. A integralidade, portanto, tem como marca maior a perspectiva de romper com um modelo reducionista e impessoal de trabalhar em saúde, possibilitando a reconstrução da humanidade das pessoas, sejam elas usuários ou trabalhadores da saúde, frente às suas necessidades de saúde.

A integralidade das ações e a integralidade do sujeito já estão apontadas nesse universo do fazer em saúde, entretanto, a possibilidade de um novo diálogo entre saberes científicos e saberes da tradição aponta para a importância de se trazer para o contexto da saúde a religação de saberes como um grande desafio à prática de uma intervenção humanizada.

Portanto, reconhecemos que não é possível falar em integralidade quando se fragmentam ações individuais e coletivas, quando se opõem ações de promoção e terapêuticas e quando se opõem saberes acadêmicos científicos e saberes milenares da tradição. Não é possível falar em integralidade quando a formação dos profissionais das Ciências da Vida se restringe à formação *in vitro*. A autoformação supõe processamento *in vivo*. Não é possível propor a integralidade das práticas de saúde quando o conhecimento produzido e sistematizado pelos estudantes se reduzem a uma única linguagem, longe, portanto, da diversidade de linguagens e conhecimentos dos intelectuais da tradição e mesmo da linguagem do mundo vivo. Integralidade agora poderá conceber-se como o que é da ordem da religação parte/todo, individual/coletivo, formação/autoformação, natureza/cultura, histórico/trans-histórico, simbólico/técnico.

Dessa forma, uma concepção complexa de integralidade acolhe a noção de híbrido, tão cara a Bruno Latour (1994); atualiza a consciência de bricolagem e de uma ciência próxima da lógica do sensível, conforme Lévi-Strauss; compreende a relação indissociável entre autonomia e dependência do sujeito em relação ao mundo no qual está inserido. Uma concepção complexa de integralidade requer agora uma ética do atenção integral de um sujeito por inteiro – ao mesmo tempo físico e metafísico, singular e genérico.

Nesse sentido, o processo de construção de uma formação complexa em saúde passa pelo reconhecimento de que em uma sociedade-mundo, maestrada pelos

princípios da unidade na diversidade e do diálogo intercultural, o processo de formação supõe uma aprendizagem mestiça, a qual requer, em primeiro lugar, a consciência de nosso débito com todos os fenômenos e coisas do mundo. Os profissionais da saúde precisam auscultar e construir percepções multidimensionais que religam *physys*, natureza e sujeito sendo capazes de exercitar uma escuta sensível, um olhar atento para o que é diverso e um cuidado com o outro que nada mais é do que sua extensão e seu duplo no coletivo humano.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Complexidade, saberes científicos e saberes da tradição**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.
- BALANDIER, Georges. **O Dédalo** – para finalizar o século XX. (Tradução de Suzana Martins). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BOSCO FILHO, João; ALMEIDA, Maria da Conceição Xavier de Almeida. **Epistemologia complexa, Saberes da Tradição e Ciências da Saúde**. Texto apresentado no IV Colóquio Nacional da AFIRSE – Seção Brasileira, Natal/RN 2007.
- BREILH, Jaime. **Epidemiologia crítica: ciência emancipadora e interculturalidade**. (Tradução Vera Ribeiro). Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.
- LATOUR, Bruno. **Ciência em ação: Como seguir cientistas e engenheiros sociedade a fora**. (Tradução Ivone C. Benedetti). São Paulo: UNESP, 2000.
- LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica**. (Tradução Carlos Irineu da Costa). Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.
- MARIOTTI, Humberto. **As Paixões do ego: complexidade, políticas e solidariedade**. 2.ed. São Paulo: Atena, 2002.
- MATTOS, Rubem. Os sentidos da integralidade: algumas reflexões acerca de valores que merecem ser defendidos. In: PINHEIRO, Roseni. & MATTOS, Rubem. (Orgs.) **Os Sentidos da Integralidade na Atenção e no Cuidado em Saúde**. 4.ed. Rio de Janeiro: Cepesc/IMS/Uerj/Abrasco, 2005.
- MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação, novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais**. São Paulo: Antakarana/Willis Harman House, 2008.
- MORIN, Edgar. **O Método 5: a humanidade da humanidade, a identidade humana**. (Tradução Juremir Machado da Silva). Porto Alegre: Sulina, 2005.
- PRIGOGINE, Ilya; STENGERS, Isabelle. **A Nova aliança**. (Tradução Miguel Faria; Maria Joaquina Machado Trincheira). Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1984.
- VERGANI, Teresa. **A Criatividade como destino: transdisciplinaridade, cultura e educação**. (organização Carlos Aldemir Farias; Iran Mendes Abreu; Maria da Conceição de Almeida). São Paulo: Editora Livraria da Física, 2009. (Coleção Contextos da Ciência).

# O NORTEAMENTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E AJUSTES NA FORMAÇÃO DOCENTE NOS PAÍSES DA PERIFERIA DO CAPITAL: UMA ANÁLISE NO CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

**LEILIANA REBOUÇAS FREIRE**

Pedagoga. Professora da Rede Municipal de São João do Jaguaribe. Mestranda do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) – [lilianafreire@hotmail.com](mailto:lilianafreire@hotmail.com)

**MARIA DAS DORES MENDES SEGUNDO**

Doutora em Educação. Professora do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (PPGE-UECE) – [mariadores.segundo@uece.br](mailto:mariadores.segundo@uece.br)

## INTRODUÇÃO

Entendemos que o trabalho é forma pela qual os homens submetem a si a natureza e a transforma, utilizando-a como meio de sobreviver, construindo constantemente sua forma de estar no mundo. Para Marx essa é a categoria que torna o homem um ser social, a partir dessa matriz, nos diz Tonet (2005) que surgem todos os outros complexos humanos, seja o direito, educação, arte, cultura, etc.

A partir da forma de se organizar a vida produtiva, seja, primitivismo, escravidão, modo de produção asiático, feudalismo, capitalismo, percebemos que mudanças emergem a partir do trabalho, demonstrando que a forma de gerir a vida social dos homens tem um vínculo forte com o trabalho. O desenvolvimento das forças produtivas ampliou as formas cada vez mais sofisticadas, impulsionando novas formas de organização econômica-social. Engendra na possibilidade real do homem conhecer e tomar consciência da história humana brota assim uma nova forma de sociabilidade diferente de todas as outras, dando início, como sabemos a primeira fase do capitalismo.

Mais tarde, firmada sobre o contrato social, surge hegemonicamente à sociedade capitalista, reino burguês com todo seu aparato jurídico-político, legitimando as atrocidades inerentes a lógica do capital, que se impõe ao longo dos dois últimos séculos, onde a industrialização é predominante, nessa fase.

As principais ideias do liberalismo justificam e impulsionam o desenvolvimento das forças produtivas, voltadas a ampliação do processo de acumulação do capital, em que, evidencia um sistema de produção de vida material e espiritual mais cruel e destrutivo que a humanidade já vivenciou. Para Chaves (2007) as ideias que permeiam os séculos XVII ao XIX são pautadas na liberdade individual, bem como na concepção de cidadania como instituição de direitos firmada pela neutralidade do Estado, que se configura como representante político do capital na legislação da propriedade privada e do livre mercado, constituintes necessários a consolidação do sistema burguês.

Para Lowy (1996) as ideias desenvolvidas pelos precursores e filósofos T. Hobbes (1588-1679) – J. Locke (1632-1704) – B. Spinoza (1632 – 1677) – na educação J.J. Rousseau (1712 – 1778), depois desenvolvidas por outros representantes liberais, principalmente os clássicos (Kant, A. Humboldt, Montesquieu), ganham força, agora, na sua forma neoliberal principalmente com F. Hayek (1899-1992) – K. Popper (1902-1994) – M. Friedman (1912-2006), e em 1980 por Margareth Thatcher, base político-filosófica, concebido como uma nova fase de acumulação capitalista na Inglaterra da década de 1980, que Meszáros (2011) entende esse novo momento de reordenamento do mercado como crise estrutural do capital.

Mendes Segundo (2010) e Rodriguez (2007) entendem que as políticas educacionais engendradas nas últimas décadas do século XX, foram percebidas e analisadas observando as transformações ocorridas nas últimas décadas, impondo reformas educativas a serem implantadas na América latina, que resultaram em uma acentuada reestruturação do capital, sobretudo, a partir da implantação das políticas neoliberais, que orientam a maximização dos gastos do Estado em prol do capital em crise estrutural, penalizado, em larga medida, as raras conquistas da classe trabalhadora dentro do próprio sistema.

A partir do início de 1970, ante a crise que assola os países desenvolvidos, se instaura, a lógica hegemônica neoliberal, que no Brasil, corre no final na década de 1990, centrada no retorno a regulação do mercado, combatendo, desse modo, as políticas keynesianas do bem-estar social, acelerando a produção destrutiva e aprofundando a desumanização e precarização do trabalho.

O Neoliberalismo através da Escola Monetarista do economista Milton Friedman, receita como solução para a crise que atingiu a economia mundial em 1973, provocada pelo aumento excessivo no preço do petróleo, a retirada do Estado da economia, mediante a privatização de empresas estatais, intensificação da livre circulação de capitais internacionais; abertura da economia para multinacionais e, sobretudo, redução dos gastos sociais e previdenciários.

A esse respeito Meszáros (2011) entende que o capitalismo contemporâneo sofre uma das crises mais agudas, de caráter estrutural e destrutivo, diferenciada das chamadas as crises cíclicas, preconizadas por Marx. Ainda com Meszáros (2011) entendemos que a redução e degradação dos seres humanos ao status de meros “custos de produção” como “força de trabalho necessária”, como ele mesmo afirma, reduzem e passa a tratar o trabalho vivo homogêneo como uma “mercadoria comercializável”, da mesma forma que qualquer outra, sujeitando os homens às determinações que desumaniza sobremaneira o homem, escravo da compulsão econômica. Desenvolvendo nesse propósito, políticas maléficas que tentam a todo custo alavancar os lucros dos capitalistas.

A passagem para o capitalismo monopolista nos coloca num novo terreno sócio histórico que anunciou a crise estrutural do capital. Essa última para Meszáros (1998) aparece com sua dimensão de barbárie nos conflitos sociais. Segundo Gentili (2007) essa é uma etapa superior de desenvolvimento do sistema de contradições do capital numa etapa avançada das forças produtivas (e destrutivas) do trabalho social estranhado, expressando as contradições inerentes à própria da lógica do capital.

Nesse contexto, são inseridas profundas reformas em diversas áreas institucionais nos países da América Latina, particularmente no Brasil, focalizando a política educacional como estrategicamente necessária para administração da crise, daí, ter sido redefinida, modificada, sobretudo, em relação aos conteúdos e prática pedagógica do professor.

Para Meszáros (2011), a crise estrutural desenvolve um processo de reorganização do sistema do capital, atribuindo aos diversos países ajustes socioeconômicos severos, sob pena desses países os países de periferia do capital sofrerem os efeitos da não governabilidade e não adentrar no chamado mundo globalizado.

Nessa direção, conforme Jimenez (2010), os organismos internacionais, representados pelo FMI, BID, BIRD comandaram a coordenação da política econômica mundial, imprimindo, desse modo reformas administrativas e gerenciais dos gastos públicos, cujo objetivo é garantir o pagamento das dívidas dos países pobres ao seu financiadores internacionais, daí a implantação de medidas como: a eliminação do déficit fiscal, limites do gasto públicos estabelecidos, perseguir superávit primário,

controle da inflação, reforma tributária, abertura política- comercial abertura econômica com liberação das importações em especial para bens intermediários reforma tributária, reforma educacional, entrada de recursos externos: eliminação de barreiras legais para entrada de capital externo, privatizações: valorização de empresas privadas como símbolo de eficiência e boa gestão e finalmente a desregulamentação: diminuição do controle estatal sobre a economia e ampliação das bases jurídicas da livre economia de mercado.

O entendimento de Mendes Segundo (2007) as reformas institucionais operacionalizadas pelo capital, sobretudo, as reformas educacionais tem maior enfoque na formação de professores, que se intensificaram nas décadas de 1980 e 1990 com o objetivo de construir um novo perfil profissional do professor. A Concepção que orienta a educação e formação do professor, é anualmente reeditada nos documentos de Educação para Todos, que norteiam a educação numa perspectiva mais concorrencial e individual, longe, portanto da almejada educação omnilateral. Ou seja, o novo paradigma educacional de cunho liberal, está centrado em saberes cotidianos e pontuais, desarticulando a teoria e prática e esquecendo o conhecimento outrora sistematizado pelo conjunto dos homens.

As exigências quanto à formação docente nesse novo cenário da economia em crise, não nascem do acaso, conforme as cobranças conhecidas na voz das agências internacionais, que datam início e fim para que o processo transcorra, compreende-se a necessidade do professor atualizar-se, no sentido de ministrar um ensino que corresponda à formação do cidadão que a evolução.

Cabral Neto e Rodriguez (2007) nos informa que o projeto principal de educação-PPE, surge após uma avaliação da educação. Na década de 1970, foi elaborada segundo os autores do estudo, a declaração do México, qualificando os problemas, identificados como de graves carências educacionais, que segundo o documento essa situação está em simbiose com a extrema pobreza dos referidos países, entre essas carências está os baixos indicadores de qualidade, a existência de mais de milhões de analfabetos.

Em relação a esse último argumento, para viabilizar a mudança de tal situação foi aprovada segundo Cabral Neto e Rodriguez (2007) na 21ª reunião geral da UNESCO a resolução n.1 que trata da questão educacional, surgem assim, diversas orientações e reuniões a partir do PPE que culminam com o projeto de educação para todos (EPT) que tem como temática principal a qualidade da educação e em particular a qualidade da gestão e os sistemas educativos

No Brasil, a adoção do modelo neoliberal se iniciou com o ex-presidente Fernando Collor de Melo e continuou com de Fernando Henrique Cardoso e aprofundou com o governo Lula. A regulação e a intervenção na educação e o progressivismo colocado pela nova mudança paradigmática pós-moderna, diverge no que diz respeito à luta pela escola pública. (CHAVES, 2007).

Nesse contexto, De acordo com Jimenez e Mendes Segundo (2010), a reforma educacional brasileira atende, de forma ampla e irrestrita e monitorada, todas as orientações e recomendações impostos pelos organismos internacionais de reformas, tanto nos aspectos pedagógicos, de gestão e formação.

## REFORMAS EDUCACIONAIS: POLITICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Diante de tais estudos e discussões dos novos cenários de formação docente estão constantemente sendo propostos. Notadamente no caso do Brasil como nos informa Kuenzer (2005) às trans-

formações indica que os processos formativos devem considerar a singularidade das situações de ensino, as novas competências e os novos saberes que o ofício profissional docente está necessitando nesse novo momento histórico.

Nesta via, Mendes Segundo (2010) constata que já nos anos de 1990, toda política educacional brasileira passa a ser orientada pelas proposições extraídas da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien (1990), na Tailândia. Neste momento, as agências de abrangência mundial como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), colocam-se como regentes do sistema educacional mundial, formulando uma série de recomendações direcionadas aos gestores da política educacional, entre as quais se evidencia a ênfase no papel da educação para enfrentar os desafios de uma nova ordem econômica mundial.

Consoante o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9.394/96, são apresentados no que esse refere a formação docente, critérios devem ser observados para formação do educador, que através do decreto **nº 6.755, de 29 de janeiro de 2000, são instituídas** pela Presidência da república e da casa civil, Institui assim a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

Indica ainda as orientações principais a serem atingidas, dentre elas podemos destacar:

*Oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica, que sejam: graduados não licenciados; licenciados em área diversa da atuação docente; e de nível médio, na modalidade Normal; projetos de revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura; pesquisas destinadas ao mapeamento, aprofundamento e consolidação dos estudos sobre perfil, demanda e processos de formação de profissionais do magistério; programas de apoio a projetos educacionais e de pesquisa propostos por instituições e por profissionais do magistério das escolas públicas que contribuam para sua formação continuada e para a melhoria da escola bem como programas que promovam a articulação das ações de formação continuada com espaços de educação não-formal e com outras iniciativas educacionais e culturais. (decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009).*

A finalidade do plano de formação é dentre outros aspectos, organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica, sob o argumento da demanda existente no país por uma educação que promova o desenvolvimento, esse último consensuado em Washington, cumprirá dessa forma seus objetivos por meio da criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, e na construção dos Planos Estratégicos em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e por meio de ações e programas específicos do Ministério da Educação.

Assim o professor adquire os conhecimentos que permite a reflexão, a discussão e desenvolve experiências a partir da prática vislumbrada. Possibilitando dessa forma uma maior profissionalização, adquirindo maior experiência didática, podendo contribuir para a inserção da população na democracia defendida pela perspectiva neoliberal.

Obviamente como defende Tonet (2005) é importante para que o professor constantemente se desenvolva, inclusive as competências necessárias para atualização da profissão. Contudo a ideia

de competência aparece, em posição privilegiada, onde os limites do repasse do conhecimento acumulado pela humanidade se restringem ao professor desenvolver competências profissionais que não se reduzem somente ao domínio dos conteúdos ensinados objetivando o desenvolvimento das referidas competências, onde a aplicação de instrumentos para efetuar diagnóstico são mais importantes do que o desenvolvimento da aprendizagem a uma acumulação do que a humanidade já produziu de melhor.

De modo singular Para que a educação consiga atingir seus objetivos, é necessário dar ênfase ao papel dos professores como agente de mudança, e os mesmos tenham consciência de seu papel do saber que é a figura fundamental para o desenvolvimento do aluno, para Tonet (2005) o professor deve ter claro a função social que a escola tem.

As investigações em torno da formação profissional docente têm questionado verdades outrora defendidas na educação, principalmente, vêm mostrando diferentes possibilidades de estudos e de pesquisas, sendo que na medida em que questionam a formação meramente técnica, indicam novos paradigmas de formação assentados no entendimento de uma realidade com diversas exigências, contudo entendemos que o processo inicial formativo por si só não assegura a efetiva preparação profissional do professor, a formação continuada deve ser uma política permanente e deve considerar as múltiplas trajetórias formativas, por experiências pessoais/profissionais e por diferentes interações vivenciadas pelo docente no dia-a-dia de sua prática profissional, contudo prescinde de uma formação sólida amparada nos conhecimentos desenvolvidos pelo conjunto dos homens.

Defendemos a necessidade de uma política de formação e valorização dos profissionais da educação, onde a articulação da formação inicial, continuada e suas condições de trabalho, salários e carreira, tendo como pressuposto a concepção sócio histórica de educador, pressuposto essencial na construção de um caminho para efetivação de algumas transformações sociais, Freitas (2007).

A realização desse objetivo, como nos diz Saviani (2007), bem como Freitas (2007) e Tonet (2005) não tem como se concretizar numa sociedade marcada pelas desigualdades sociais, pois a desvalorização da educação é um fato histórico, pelo menos nos termos colocados pelos órgãos que orientam a educação nacional, e pela postergação vista no processo educacional brasileiro.

Essa última observação cunhada por Dermeval Saviani é compartilhada também por Tonet (2005), quando esclarece os limites da sociedade dividida em classes, podemos perceber que a deficiente formação e a falta de condições adequadas de trabalho se arrastam a décadas, no Brasil, assim como na maioria dos países do norte. Suas consequências são observadas em decorrência da falta de investimentos públicos e da deterioração das condições de trabalho.

As condições de trabalho e de salário, uma vez que não se tem políticas sérias de enfrentamento – se considerarmos a diminuição de número de alunos por professor, a implantação de piso salarial, a jornada de trabalho, dentre outros aspectos. São abordados pela lei de diretrizes e bases da educação brasileira, lei 9.394/96 onde recheia seus artigos com propostas que mesmo diante das lutas engendradas pelos docentes a resistência na efetivação de tais políticas é um fato inexorável na atualidade.

Reconhecemos os avanços que foram muitos ao longo do século XX, contudo não podemos nos furtar a crítica política, uma vez que a falta de infraestrutura a falta de políticas de formação tem engendrado problemas na educação Brasileira, nas últimas décadas algumas políticas de formação docente nos informa Freitas (2007), tem colocado perspectivas diferenciadas de profissionalização,

mas ao invés de criar condições igualitárias de acesso, sendo que as licenciaturas, sobretudo em universidades públicas não são prioritárias diante dos investimentos estatais.

Informa-nos ainda Freitas que as exigências neoliberais criou uma serie de estratégias, que engendrou um processo de institucionalização de cursos superiores, através de diferentes programas, a saber: Universidade aberta do Brasil-UAB, criação de programas pro – licenciatura, através do decreto 5.8000/06, assim como a interiorização de cursos superiores, priorizando sobretudo as licenciaturas, nesse sentido afirma Mendes Segundo (2006), que as recomendações de organismos internacionais aos estados subordinados, imprime uma nova configuração ao sistema educacional brasileiro, mais especificamente as políticas em relação a formação docente.

Com relação a esse ultimo Freitas (2007), diz que as características principais de tais políticas se refletem nos institutos superiores de educação, bem como pela diversificação e flexibilização da oferta dos cursos a distancia, uma vez que a demanda pela formação é o fato que impulsionou tais transformações, processo esse ocorrido devido à emergência da sociedade de mercado.

As instituições privadas sem nenhum compromisso com a formação é o lócus de expansão da formação, Freitas (2007). Somando-se a essa realidade os diversos cursos de EAD, em mais de 50 instituições privadas, e atualmente nas próprias universidades publicas, precarizando assim a formação, se considerarmos que as mediações são impossibilitadas de acontecer nessa modalidade educacional, ou de formação profissional docente.

Na LDBEN 9394/96 no Título “Dos profissionais da Educação” – Três artigos fundamentam a formação inicial e continuada de professores: Art. 61 – A formação de profissionais da educação deve atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e das fases do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: A associação entre teoria e prática, inclusive mediante a capacitação em serviço; Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades, principal argumento para a efetivação de tais políticas é a necessidade de profissionalização dos docentes, que estudam ao mesmo tempo em que trabalham, contudo entendemos que a necessidade é considerada, mas sua oferta poderia se efetivar a partir de investimentos do estado, o que não acontece, sendo esta formação desenvolvida por faculdades sem condições mínimas de ensino, bem como a injeção de investimentos em instituições particulares.

Os anos FHC como já mencionado foi momento de concretização dessas políticas, envolvendo desde a reforma dos cursos de licenciaturas, ancorados na aprovação das diretrizes curriculares para formação de professores, provocando dessa forma disparidades no desenvolvimento e organização curricular das IES Farias (2007).

Entendemos assim que esse processo de reordenamento das políticas educacionais, sobretudo da prática docente, acarretou processos flexíveis, possibilitando o rebaixamento das exigências teóricas na formação, a principal causadora desse fato são as diretrizes, uma vez que não trata o ensino como atividade essencial, apresentando uma concepção de ensino renovada, secundarizando o conhecimento teórico, bem como sua mediação. Farias (2007), em relação a esse assunto entende que:

*A redução do espaço dos fundamentos epistemológicos e científicos da educação nos processos formativos e a prevalência de uma concepção conteudista e pragmática de formação, ancorada na epistemologia da prática e na lógica das competências, vem produzindo novas proposições para as licenciaturas que se desenvolvem no interior dos programas da educação à distância [...] de responsabilidade partilhada com a SEED, desenvolve-se em parceria com os sistemas de ensino e IES publicas ou particulares.*

Dessa forma as IES perdem sua autonomia didática científica, haja vista que as propostas conceituais e metodologias são pensadas e elaboradas sem sua participação, farias (2007), diz que os objetivos e conteúdos que norteiam as licenciaturas atualmente, são definidas fora das universidades, tendo como referencia os objetivos de formação do professor da educação básica, centrados predominantemente nos conteúdos escolares, na avaliação e na gestão do trabalho e da formação.

## CONCLUSÃO

Entendemos que a crise educacional está intimamente ligada a essa realidade mencionada, se considerarmos que uma sólida formação teórico-científico, é fundamental nos processos de ensino-aprendizagem numa perspectiva critica, vislumbrando assim processos de mudanças. O pragmatismo conteudista prevalece no meio educacional, no entanto essa configuração é uma forma de impregnar a estrutura curricular, ao crivo das concepções elaboradas e que devem perpassar todo o sistema de ensino, através do SEB/MEC.

Não é de se estranhar que as contraposições às propagadas mudanças, se configura em atitudes estranhas ao processo de desenvolvimento educacional, haja vista que os documentos institucionais promovem um pensamento que tende a manipulação dos indivíduos, onde a qualidade e a preocupação com a desigualdade é meta dessas políticas. Paradoxalmente, observa-se que sob um olhar mais aguçado, sobre as políticas de formação e a pratica escolar é preocupante a realidade da formação docente atual, sabendo que os desdém das orientações não nos passa aos olhos sem questionarmos , pois os conteúdos e as políticas são o carro chefe da efetivação dessas mudanças, sob o pretextos de inserção do brasil na economia globalizada.

Concluimos, entendendo que este trabalho se configura num instrumento de análise que pretende esclarecer as relações existentes entre a educação e a sociedade do capital ,portanto aberto a críticas e ao desenvolvimento de novas análises, uma vez que o mercado de trabalho e as metamorfoses do capital têm engendrado uma lógica, onde a formação docente tem sido totalmente reconfigurada, sendo essa uma forma de controle das massas, precarizando-a, uma vez que é passada como uma política compensatória, bem como os programas de aperfeiçoamento que se desenvolve nos muitos municípios brasileiros, importantes para a formação pedagógica, mas carentes quanto a sua perspectiva de mudança.

## REFERENCIAS

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. [Tradução Isa Tavares]. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.(Mundo do trabalho).

\_\_\_\_\_. Crise estrutural necessita de mudanças estruturais. Fortaleza 16 de jun. 2011.

FREITAS. Helena Costa. **A nova política de formação de professores: A prioridade postergada**. Educação & sociedade. V.28 n.100 Campinas out.2007.

Lowy. Michel. Ideologia e ciência social: elementos para uma analise marxista. 11 edição. São Paulo, Cortez, 1996.

NICHOLAS, Davies. **Legislação educacional básica** – São Paulo: Cortez, 2004. ISBN 85-294-1065-8.

BRASIL. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais**. -Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL.[Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB: lei de diretrizes e bases da educação nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** -5ª edição. -Brasília: câmara dos deputados, coordenação edições câmara, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 37ª edição Campinas: Autores Associados, 2005 (Coleção Polêmicas de Nosso Tempo; vol. 5).

\_\_\_\_\_. **Da Nova LDB ao FUNDEB: por outra política educacional.** 3ª Edição. Autores Associados: Campinas, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação: do senso comum a consciência filosófica.** -18. ed.revista-Campinas, SP: Autores associados,2009.-(coleção educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. **Política e educação no Brasil: o papel do congresso nacional na legislação do ensino.** – 6.ed.;l.impressão-campinas,SP:Autores Associados,2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações.** 10. ed.rev. Campinas ,SP: Autores associados,2008.-9coleção educação contemporânea).

FACCI. Marilda Gonçalves Dias. Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? : **Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia Vigot-skiana.** Campinas, SP: Autores associados, 2004. -(coleção formação de professores).

RODRIGUEZ e CABRAL NETO. Jorge e Antônio. **Reformas educacionais na América latina: cenário, proposições e resultados** .Ed.liberlivros, 2007.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana.** Ijuí: Unijuí, 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores.** In **NOVOA, Antônio (org.). Profissão Professor Porto-Portugal: Porto Editora: 1995**

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar;** trad. Patrícia Chittoni. Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DUARTE. Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação.** Campinas, SP. Autores associados, 2003 – (coleção polêmicas do nosso tempo);

**Marxismo, educação e luta de classes: pressupostos ontológicos e desdobramentos ídeos-políticos/organização** Susana Jimenez, Jackeline Rabelo, Maria das Dores Mendes Segundo-Fortaleza -edUECE, 2010.

MARX, Karl; Engels, Friedrich. O manifesto comunista. Rocketedition. Agosto de 1999;

<http://www.planalto.gov.br/Brasília>, 29 de janeiro de 2009; 188º da Independência e 121º da República. -*formação continuada de professores;*

**AS POLITICAS SOCIAIS E O ESTADO DEMOCRÁTICO:PÓS-NEOLIBERALISMO.** Org. Emir Sader, José Paulo neto, Perry Anderson, Pablo Gentili..., Ed: paz e terra, 1995.

# CARTAS DA ESPERANÇA: RELATOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA E INCLUSÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PARFOR

**AMÉLIA FERREIRA DANTAS**

Bolsista de Iniciação Científica do Projeto Formação Continuada de professores e inclusão através do Plano Nacional da Educação Básica – PARFOR: Saberes Docente e Formação Profissional da cota PIBIC/UERN 2012-2013, estudante do 4º período do curso de Pedagogia da Uern – ameliaferreiradantas@hotmail.com

**ANA LÚCIA AGUIAR LOPES LEANDRO**

Doutora em Sociologia. Docente da Faculdade de Educação da Uern, Curso de Pedagogia e Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Educação da Uern/POSEDUC. Membro Titular do CONSEPE/UERN, representando a Faculdade de Educação/FE/UERN – oliveiraaguiaretro@gmail.com

## INTRODUÇÃO

O Plano Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR) foi instituído pelo Ministério de Educação e Cultura, por Decreto de nº 6.755 em janeiro de 2009, para integrar professores que exercem a profissão há mais de três anos e não puderam ingressar em uma Universidade, dando-lhes oportunidade de uma educação continuada, bem como de uma melhor qualidade de ensino e aprendizagem, motivados a concluir, dentre outros cursos ofertados, o Curso de Pedagogia, no qual vão estar qualificados para a docência nas séries infantis iniciais na Educação Básica do Ensino Fundamental, unindo esses conhecimentos à sua bagagem de vivências e experiências adquiridas ao longo dos anos dedicados à educação.

Analisamos o magistério e a Escola a partir de uma abordagem centrada nas (Auto) Biografias de professores, investigando as mudanças e resistências apontadas por estes sujeitos, na representação das formas e condições de ensino, necessárias para debater sobre o magistério e seus (re) significados na sociedade contemporânea.

Para a análise dos discursos construídos pelos sujeitos da pesquisa, a partir de suas narrativas, adotamos as lições de Paulo Freire, o qual ensina que os saberes se enraízam na história de todos os dias, de cada geração. Reforçamos a perspectiva do referido educador, responsável pela criação de novas formas de ensino e aprendizagem, partindo sua metodologia do mundo real de operários e agricultores envolvidos na educação, pois ele acreditava que esta tem o papel de formar indivíduos livres, transformadores da sociedade na qual eles estão inseridos.

O autor, na sua obra literária educacional, procurou mostrar o professor como um pesquisador, atuante em projetos de educação e nas suas práticas docentes e de formação nas áreas docentes, literárias e acadêmicas e no seu aprimoramento, desde a formação básica, responsável por ensinar a ler e escrever até a pós-graduação.

Através dos conceitos de Pedagogia da Esperança (FREIRE, 1992), Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2005), Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 2002) e Inclusão Escolar (MANTOAN, 2006), analisamos, das cartas escritas por 39 professoras do Ensino Básico dos municípios de Apodi e Mossoró, durante o período de 2009 a 2013, as suas histórias de vida, os impactos e reflexões ocasionados pelas suas participações no Plano Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR), com vistas à (Auto) Formação compartilhada neste artigo.

Selecionamos 9 (nove) das 39 (trinta e nove) cartas escritas em atividades das disciplinas Antropologia e Educação e Pesquisa Educacional, nas quais as alunas narraram sobre suas história de

vida, suas dificuldades e avanços na prática docente e na trajetória acadêmica e suas vivências na sua formação continuada pelo PARFOR.

Na análise do conteúdo das cartas, investigamos as relações recorrentes entre vida e aprendizagem e os traços comuns e singularidades destes sujeitos e a sua relação com o ensino superior, na forma como é ofertado pela política da Plataforma Freire.

Entretanto, devemos considerar como a formação profissional continuada e de inclusão escolar, foram investigadas e as relações das práticas vistas em nossa análise.

## FORMAÇÃO PROFISSIONAL CONTINUADA

O objetivo de promover a formação superior gratuita e de qualidade para professores em exercício na Rede Pública de Ensino Básico, ocorre no intuito de que esses profissionais possam adquirir uma formação qualificada, alicerçada em atividades acadêmicas, em experiências e métodos geradores de conhecimentos que vão interagir com o ensino e a prática, contribuindo no processo de transformação de indivíduos na sociedade e nas suas vidas pessoal e profissional.

O PARFOR constrói, como mecanismo de interação e formação, uma plataforma denominada Plataforma Freire, no intuito de contemplar a formação pública e gratuita de professores da escola pública, adequada às orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 20 de dezembro de 1996, em parceria com os governos estaduais, municipais e instituições públicas de ensino superior para a elaboração de Planos de Ação Articuladas- PAR, a partir da identificação de demandas locais, em ações de desenvolvimento no ano de 2007.

A Resolução CD/FNDE nº 13 de 20 de maio de 2010 estipula a orientação aos participantes do PARFOR, coordenadores e professores, quanto à elaboração de conteúdos, referências, materiais didáticos e métodos adequados ao seu público.

As cartas analisadas neste artigo foram construídas no primeiro encontro com os alunos e as professoras do PARFOR, com a turma do Curso de Pedagogia das cidades de Mossoró e Apodi, no Rio Grande do Norte, quando de nossa apresentação, onde se solicitou que estes narrassem sua trajetória de vida à caminho do PARFOR. De seu conteúdo, salta a vivência rural, a luta pelo letramento e inclusão na aquisição de conhecimentos em sítios e comunidades da zona rural do município de Apodi (RN).

No caso dos 39 docentes, sujeitos de nossa análise, as aprendizagens relativas à docência ocorreram no contato com a Instituição de Ensino Superior, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). A credibilidade do curso passa pela seleção da Plataforma Freire (PARFOR), que visa à reconstrução do perfil do profissional, estabelecido como perfil pedagógico neste projeto, que prioriza a capacidade de construir e reconstruir conhecimentos práticos e teóricos, no processo educacional.

De acordo com Freire (2005) é através do conhecimento que o indivíduo se libera da opressão e criticando a si mesmo ele busca a sua liberdade, em uma tomada de consciência, deixa de ser um sujeito ingênuo, vai se firmando e observando que seu mundo se abriu para uma visão mais ampla dentro dos conhecimentos políticos e sociais, no que se refere ao contexto da educação. Para o autor, a aprendizagem está “centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas de liberdade” (FREIRE, 1996, p. 106).

O autor fala de uma prática pedagógica que, apesar de passar por turbulências e lutas constantes para que haja uma educação mais humana, mantém viva a possibilidade de se ter esperanças

em momentos melhores na educação. Permite a reflexão sobre suas lições na Pedagogia da Esperança de uma razão aberta, aquela instigadora de uma prática humana, amorosa, generosa com o outro, cuja construção é na mediação com o mundo e em permanente comunhão.

A Pedagogia da Esperança, nos relatos de seu autor, deu-lhe gosto de viver no momento em que a vida lhe parecia tão amarga, ele não via uma perspectiva para a educação, que então não era um sonho ou mera ilusão, mas uma realidade dura de exclusão. Por isso é que ele fala que a Pedagogia da Esperança é um reencontro com a Pedagogia do Oprimido, por retomar o questionamento do que é ser um educador dentro da realidade. Renova a esperança de uma pedagogia que lute pelo respeito às vozes dos educandos, seus saberes, sua relação com e no mundo.

Ele não abre mão dos seus discursos ao longo de encontros com lideranças de todo mundo acerca de seus métodos educacionais, mas reflete sobre os resultados, entendendo que há uma guerra desumana em prol da igualdade no caminho para o conhecimento, daqueles que tentam superar sua exclusão, ou seja, dos oprimidos lutando para sair da opressão. Confronta-se com os discursos da pós-modernidade, no qual se denuncia a perda de determinadas utopias, sobretudo no campo político da esquerda, mas reitera que o projeto de superação, partindo do fortalecimento à autonomia e da realidade dos sujeitos, segue em curso, em construção, não devendo ser abandonado no meio do caminho.

Ele declara:

*Neste sentido, para mim, a pós-modernidade está na forma diferente, substantivamente democrática, de se lidar com os conflitos, de se trabalhar a ideologia, de se lutar pela superação constante e crescente das injustiças e de se chegar ao socialismo democrático. Há uma pós-modernidade de direita, mas há também uma pós-modernidade de esquerda (...). E um dos temas fundamentais para a pós-modernidade de esquerda é o tema do poder, o tema de sua reinvenção que ultrapassa o da modernidade, o de sua pura conquista. (FREIRE, 1992, p.101-102).*

A compreensão freireana de Pedagogia da Esperança constitui um vestígio de tudo aquilo que integra a sua obra e sua prática educativa difundida pelo mundo inteiro, uma convicção de que as apostas de autonomia e superação da opressão ainda devem respostas, que estão em curso e só serão compreendidas com a integração respeitosa dos sujeitos excluídos dos processos de formação convencional.

Ademais, nos beneficiamos de Freire (1992) quando este defende a necessidade de bebermos da diversidade cultural, buscar as fronteiras da cultura científica com a cultura humanística e compreender o que as distancia, a importância e pertinência de voltarmos ao humano, de construirmos uma formação ao longo da vida.

O PARFOR integra sugestões que já estão no palco da formação pedagógica, permitindo estima e capacitação, mas também se vincula fortemente às suas identidades enquanto formadores em exercício, com experiências concretas que devem ser respeitadas e compreendidas para que a política seja eficaz e, de fato, inclusiva.

## FORMAÇÃO PROFISSIONAL INCLUSIVA

Diniz e Vasconcelos (2004, p. 135 -136) afirmam que “para realizar a inclusão, é preciso uma postura crítica dos educadores e das educadoras em relação aos saberes escolares e à forma como

eles podem ser trabalhados. Isso implica considerar que a escola não é uma instituição pronta, acabada, inflexível, mas uma estrutura que deve acompanhar o ritmo dos educadores e dos educandos, em um processo que requer diálogos nos coletivos de trabalho, na relação com a comunidade escolar e com os outros campos do conhecimento". A construção da consciência inclusiva no sentido trabalhado pelo autor, abre o desafio, o caminho aos profissionais da educação para a remoção de barreiras atitudinais, conceituais e procedimentais para a inclusão. Posto que é preciso questionar a formação inicial, da mesma forma, é preciso estarmos convencidos das modificações muitas vezes profundas como a revisitação de uma prática pedagógica vivenciada por décadas. Para tanto, nós educadores precisamos dum percurso dentro da compreensão e vivência da alteridade em educação.

As narrativas das professoras alunas do PARFOR falam das suas vidas, de seus silêncios, de seus anseios, de suas esperanças. Narram, sobretudo, das superações vivenciadas ao longo dessa trajetória rumo ao PARFOR e no exercício das disciplinas estudadas. Enfrentam a continuidade de sua formação, lutando em busca da igualdade de oportunidades e procurando ser incluídas nesse projeto cujo objetivo é o de realizar o sonho de um curso universitário, neste caso, o de Pedagogia. Está clara a promoção de sua inclusão em nível superior, levando-os aos conhecimentos éticos, metodológicos, didático, acesso à pesquisa e à extensão no que se refere ao ensino e aprendizagem.

Consideramos ter sido fundamental a observação da superação para o debate sobre a inclusão e aprendizagem, visto que "se a tomada de consciência abre o caminho à expressão das insatisfações sociais, se deve a que estas são componentes reais de uma situação de opressão" (FREIRE 2005, p, 24).

É identificando suas fragilidades e conflitos, que estes sujeitos fortalecem sua resistência, bem como também aprendem sobre suas práticas, avaliando qual o potencial transformador de suas ações. No PARFOR, as professoras buscam um novo universo de conhecimentos que lhes são oferecidos através de um projeto educacional apoiado no princípio constitucional do direito que todos têm à educação, bem como no fomento à qualificação profissional.

Cabe registrar que este resgate compreende professores e professoras cuja formação para o ensino baseia-se no magistério e que atuam nas escolas públicas das cidades e das zonas rurais e ensinam nas turmas do Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Desta forma, as professoras alunas do PARFOR, estão se integrando ao mundo universitário em um Curso de Formação de Professores, fortalecendo a conquista em nível profissional e cultural. Tal formação remete a um crescimento dentro do que se refere a uma extensão profissional no que concerne ao respeito e dignidade e estímulo à igualdade humana, na esfera educacional e social.

De acordo com Mantoan (2006), um projeto educacional inclusivo necessita de cooperação e engajamentos de professores e alunos, na busca do reconhecimento de sua diferença e não o contrário, que é excluir a interação de conhecimentos numa escola para todos, onde a educação deve promover um desenvolvimento efetivo e promissor de ensino e aprendizagem.

*Todos sabemos que deixam a desejar [as escolas] e que é urgente fazer alguma coisa para redefini-las de todas as formas possíveis. É difícil o dia a dia da sala de aula. Esse desafio que enfrentamos tem limite: o da crise educacional que vivemos, tanto pessoal como coletivamente. No ofício que exercemos (MANTOAN, 2006, p.8).*

No relato vivo das cartas, como veremos em seguida, percebemos que as dificuldades estruturais, mesmo com iniciativas individuais e pontuais que fazem diferença, excluem esses profissionais já em exercício de uma formação continuada. Apontamos o reconhecimento destas dificuldades, e

da necessidade de uma educação básica qualificada, sobretudo atingindo a comunidades que historicamente vem se mantendo à margem de alguns processos de capacitação.

## FORMAÇÃO CONTINUADA

Defendemos que a busca pela formação continuada implica no desenvolvimento da humanidade do professor, posto que permite refletir sobre as formas pedagógicas cristalizadas ao longo de décadas. A atuação do professor em sala de aula, a atuação da docência, pela consciência da necessidade de uma trajetória com vista à continuidade dessa formação, remete a uma prática docente contextualizada, humanizada, dialógica, acreditando que a aprendizagem se dá ao longo da vida, bem como permite compreensão sobre a realidade do outro, sobre seus limites; é emancipatória, autoformativa e gera possibilidade de superações.

A formação inicial e a consciência de que é necessária a sua continuidade, por meio da atualização histórica de si e do outro, abre um espaço para a reinterpretação, para a reconstrução. A tomada de consciência desse caminho, sobre a própria vida profissional e da pessoa, nos leva ao saber ambiental, tecnológico, inclusivo, planetário, das políticas e da gestão da educação voltadas para a Escola, da formação em contextos locais, da formação humana e do desenvolvimento profissional docente.

Os estudos realizados com vistas ao Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UERN estabelece, que enquanto *finalidade*, uma formação possibilita aos egressos atuarem na docência e na gestão de processos educativos, em espaços escolares e não-escolares. A postura do educador é de total envolvimento profissional e seu nível de reconhecimento social estimula um compromisso com a profissão, logo a formação continuada é necessária. Por exemplo: na docência em espaços não-escolares. Trata-se da compreensão do pedagogo para além da escola enquanto espaço tradicional de aprendizagem. Um hospital, uma empresa, um banco, um órgão público de assistência social exigirá um pedagogo diferente. Estamos diante da abertura de outros e novos espaços para atuação do pedagogo e essa dimensão implica em formação continuada. Outro exemplo: as políticas para Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Trata-se de outro presente desafio: alunos com deficiência auditiva, visual e Síndrome de DOWN nas salas regulares de ensino. É um grande desafio e excelente oportunidade em busca de formação continuada, que deve mirar o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos, baseado na diversidade, no compromisso e na ética, sem abdicar da disciplina e do rigor, tão decisivos aos estudos, ensina dito projeto. As concepções de Educação Continuada tem como pressuposto a promoção da capacitação da profissão docente nos dias atuais. As noções de autonomia expressas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) preveem uma formação superior continuada para os docentes que estão atuando nas redes públicas do ensino básico.

Analisando as condições práticas do ofício e da profissão dos professores e seus projetos pedagógicos e o retrato das políticas públicas educacionais, no ensino público neste período, bem como as histórias contadas sobre o cotidiano, identificando as práticas comuns dos professores preocupados com a situação precária das escolas públicas no país, visualizamos o real panorama destes sujeitos e o alcance, impactos e apropriações promovidas por estas práticas, nem sempre identificáveis em números.

## CARTAS DA ESPERANÇA: O RELATO DAS PROFESSORAS NO PARFOR

Iniciamos a leitura das cartas das professoras do PARFOR tendo certeza que, como nos orienta Brandão (1995, p 7), “ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela [...] todos os dias misturamos a vida com a educação”. Entendendo a educação como prática social, é possível afirmar que muitos dos atributos que compõem a natureza do trabalho docente foram aprendidos nas diferentes esferas da vida social.

A análise das cartas vem corroborar a escolha do método autobiográfico, com as narrativas de suas autobiografias (JOSSO, 2010) é possível um balanço da vida, compreenderem a si, aos outros e ao meio. Também permite a reflexão pessoal e coletiva, instigadas por relatos de momentos da vida, tanto pessoal quanto acadêmica.

No mesmo sentido Momberger (2008, p.37) diz que é “a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida, é ela, enfim, que dá uma história a nossa vida: não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida”.

As cartas lidas nos mostram os receios, as dificuldades, os sonhos e as realizações das alunas dos sítios da Zona Rural, que com as suas vivências e experiências relatam histórias simples de superação nas suas práticas do ofício da profissão das professoras até os dias atuais. Todas buscam a sua ação continuada para o crescimento maior dentro dos saberes e uma formação acadêmica que lhes permitam um melhor desempenho profissional, a fim de que possam compartilhar com os seus alunos as vocações de cada uma delas na sua formação pedagógica, sendo tais histórias contadas sob o ponto de vista das suas práticas cotidianas.

Momberger (2008, p. 58) afirma: “cada momento biográfico, apesar de possuir existência própria, está ligado a um passado e a um futuro, dos quais retira sua forma e sua significação particulares”.

Segundo Pineau (2010) a autobiografia pode possibilitar a heteroformação (formação ao outro sujeito, ouvinte da narrativa apresentada por outrem), ecoformação (forma e transforma o meio, espaço dos sujeitos participante e co-participantes do processo (auto)-biográfico) e a autoformação (auto-forma o sujeito- narrador). Assim vejamos:

*[...] uma pluralidade sincrônica de trocas incessantes dos seus múltiplos componentes internos e externos e uma pluralidade diacrônica dos diferentes momentos, das diferentes fases da transformação do ser (PINEAU, 2010, p. 101).*

Estas dimensões formativas explicam a compreensão lúcida de que “para termos em conta a formação permanente devemos apoiar-nos em constituintes elementares dessa vida – o eu, os outros e a natureza” (PINEAU, 2010, p. 116).

Das 39 (trinta e nove) cartas, selecionamos nove representativas dos relatos.

A análise de conteúdo foi dividida em duas categorias: **dificuldades** e **estímulos**. Destas, elencamos as situações e expressões mais recorrentes lembradas pelas alunas. Posteriormente iremos interpretá-las.

Dentre as **dificuldades**, a mais mencionada, lembrada em seis das cartas lidas (cartas 01, 04, 06, 07, 08 e 09) e aludidas em outras mais, é a questão da distância, das dificuldades de locomoção e deslocamento nas zonas rurais, onde não há transporte público, bem como para se deslocarem

até as Escolas onde aprenderam a ler. A carta 01 relata a trajetória de um cotidiano de aprendizado marcado pelo percurso de uma légua até a Escola onde foi alfabetizada. Também se aplica ao curso até os seus locais de trabalho (a carta 09 relata uma distância de três quilômetros até a escola onde leciona).

Na carta 02, a professora relata suas estratégias de aquisição do conhecimento, hospedando-se em casa de familiares na área urbana de Mossoró. Afirma, não ter sido possível seguir sua qualificação por não ter sido aprovada no vestibular (tentou Pedagogia, Letras e de novo Pedagogia), na Universidade Pública, nem teve condições financeiras para arcar com as despesas duma faculdade privada na qual foi aprovada.

Outra dificuldade recorrente é a dupla jornada, citada pelas cartas 01, 04, 07 e 08. A carta 01 menciona a “luta” diária e solitária nas atividades domésticas, na casa que divide com o marido. As demais mencionam os deveres da maternidade, embora ressaltem o apoio dos maridos, sem o qual não seria possível realizar o curso.

Dentre as demais dificuldades relatadas estão o enfrentamento da depressão, o tempo fora da sala de aula, do qual decorrem dificuldades de aprendizagem, a falta de prática com a Internet e mesmo os preconceitos enfrentados em suas comunidades.

No que tange aos **estímulos**, quatro alunas mencionam o orgulho por estarem cursando uma Graduação em Pedagogia. Algumas tentaram a seleção do vestibular em Universidades Públicas, não obtendo êxito, mesmo tentando mais de uma vez (carta 02 e carta 05). Uma das alunas entrevistada ingressou em uma faculdade privada, mas não pôde cursá-la em razão de dificuldades financeiras (carta 05). Outra (carta 03) mencionou que gostaria de capacitar-se, já havendo sido aprovada num processo de capacitação para professores (Pro formação), mas não poderia ausentar-se de sua cidade em função da dupla jornada e compromissos familiares. Outra menção recorrente diz respeito à auto superação e ao orgulho pela trajetória individual. Uma das alunas relata (carta 06), aos 66 anos de idade, o seu orgulho pelos 30 (trinta) anos de magistério, no qual superou dificuldades de deslocamento desde a infância, quando saía de sua residência na zona rural em busca da alfabetização. Menciona o ingresso na vida como docente, o uso de materiais improvisados e do alpendre de sua casa como sala de aula. Também depõe sobre os três quilômetros, caminhados a pé, até o estabelecimento de ensino onde lecionava.

Três delas ainda mencionam diretamente o orgulho por terem sido selecionadas pelo PARFOR, e descrevem as etapas de seleção e suas respectivas classificações, num reconhecimento à isonomia do processo, bem como na compreensão do mérito próprio em serem contempladas pelo programa. Três delas também mencionam que um dos maiores estímulos é a possibilidade de cursarem uma Universidade com flexibilidade de tempo de sala de aula, mas valorizando as aulas presenciais, o contato com a turma e o trabalho em equipe. A carta 03 diz que os exercícios em grupo a ajudam a superar as dificuldades advindas da “falta de hábito de leitura” e “esquecimento”, e utilizou a carta também como um “desabafo” sobre suas dificuldades de base. A carta 02, de uma professora que já havia tentando a educação à distância, considera que as atividades presenciais do PARFOR são mais constantes e auxiliam no aprendizado.

A carta 06, duma professora que morava em um sítio afastado da cidade e, ainda assim, conseguiu buscar o conhecimento e adquiri-lo, e menciona a identificação com o ensino na zona rural, ou a carta 09, da professora de comunidade rural que utiliza métodos criativos de abordagem, improvisando instrumentos, descreve o magistério como “entrega” e relata satisfação com a aprendizagem

das crianças da zona rural, mesmo face às dificuldades. Finalmente a carta 04, que fala do desejo de levar o ensino às comunidades desassistidas.

Josso (2010,p.17), lembra:“a dimensão da formação assegura que “ressignificar suas próprias experiências escolares, pode ajudar os professores nessa mudança e transformar a vida, socioculturalmente programada, numa obra inédita a construir”.

A formação continuada de professoras do PARFOR, no contexto de suas experiências de vida e escolares, nos remete à (Auto) Formação de cada uma delas, não só à reconstrução de suas ações pedagógicas, mas, ao pensar e ressignificar sua identidade de mulheres professoras em duas dimensões: pessoal e profissional.

A partir dos ensinamentos de Josso (2010) sobre o caráter formativo do “caminhar para si”, nesse pensar, de fora para dentro e de dentro para fora, que estabelece reflexões, cria dispositivos pedagógicos, uma possibilidade de (auto) reflexão, advindas das próprias professoras, elas refletem sobre sua formação, sua formação continuada e vão caminhando em constante devir, com suas ações singulares e como um todo, alimentando seus desejos e buscando superar suas dificuldades.

Com esse entendimento e prática de vida pessoal e profissional, em narrativas escritas, através de cartas, as professoras tem uma visão sobre a própria biografia narrada, meditada, pensada, abstraída, percebendo limites, preconceitos, dificuldades, superações e força, resgatando, assim, a condição de possibilidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estes relatos nos mostram que o PARFOR visa resgatar as professoras que estão em salas de aula, dando oportunidade para elas terem uma educação continuada para a sua formação, favorecendo uma melhor qualidade de ensino, já que estas, ao concluírem o Curso de Pedagogia, vão estar qualificadas para a docência nas primeiras séries infantis e ensino fundamental, acumulando esses conhecimentos à sua bagagem de vivências e experiências adquiridas nesses longos anos de dedicação à educação.

Nas cartas, sobressai a origem das professoras, seus testemunhos como sobreviventes e exitosas nos caminhos da educação para o campo, suas lutas e suas dificuldades domésticas e financeiras, superando distâncias, numa corrida desigual e repleta de obstáculos rumo ao saber, almejado com afinco por elas, decorrente da ausência de políticas públicas no seu amadurecimento profissional.

Os relatos acenam que sua qualificação é mérito de suas próprias trajetórias, além de uma conquista não apenas para si mesmas, mas um avanço para a qualificação no ensino em suas comunidades.

Enfim, destaca-se o aspecto inclusivo do PARFOR, na perspectiva de autonomia e esperança de sujeitos reconhecidos em seus saberes e lutas, reconhecendo suas transformações e resistências. Espera-se que tais relatos possam contribuir para que se repense as formas e condições de ensino, ajudando a compreender o papel formador da Escola para além do seu caráter seletivo.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**, 33. ed. São Paulo: Brasiliense,1995.

DINIZ, Margareth; VASCONCELOS, Renata Nunes. **Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indí-**

**gena, educação de jovens e adultos**- Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004- (Série educador em formação).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Pulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. 2ª. Ed. São Paulo: Paulus, 2010.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2006.

MOMBERGER, Christine Delory. **Biografia, Corpo, Espaço**. In: In: Tendências da pesquisa (auto) biográfica/Maria da Conceição Passegi (Org.)- Natal/RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PINEAU, Gaston. **A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação**. In: Nóvoa, António; Finger Mathias. O método (auto) biográfico e a formação. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

# FORMAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES NA AMÉRICA LATINA E CARIBE: DESAFIOS PERANTE A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

## **RAQUEL LIMA DE FREITAS**

Mestranda do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE); Especialista em Metodologias do Ensino de Artes (UECE). Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Membro do Grupo de Pesquisa: Educação, Formação Docente e Representações Sociais – limaraquel13@yahoo.com.br

## **ANTONIO OZIÉLTON DE BRITO SOUSA**

Mestrando do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE). Bolsista da Capes. Especialista em Gestão Pública (UECE). Professor da Educação Básica – ozieltonsousa@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas do século XX e, particularmente, nesses primeiros anos do século XXI, tem-se vivenciado um novo desenho de sociedade permeado pela fluidez das novas tecnologias da informação e da comunicação globalizadas, do pluralismo cultural, das novas territorialidades econômicas, da polifonia das artes, das linguagens, dos tempos, dos espaços, enfim, essas transformações nomeadas por contemporânea é, no dizer de Stella Maris Muiños Britos (2009), “todo um modo como os seres humanos relacionam-se com o seu tempo.” (p. 11). Ou seja, não são transformações situadas apenas no tempo histórico, mas constitui-se num modo dos sujeitos estarem no próprio tempo, visualizando-o, tornando-o legível pela própria ação cotidiana.

A cultura contemporânea vem definindo-se por um conjunto de sentidos e práticas de ruptura com o mundo da modernidade descrito claramente pelos conhecimentos estabelecidos por campos e paradigmas, objetos e métodos; pelas fronteiras territoriais mapeadas, por linguagens próprias e discursos distintos. Neste sentido, toma acento uma cultura em movimento acelerado conformando novas visões de mundo, novos sentidos e interpretações da realidade vivenciada.

O conjunto das artes, que também, recebeu na modernidade, espaços próprios e linguagens distintas, mas na contemporaneidade, apresenta-se como múltipla em suas manifestações ao utilizar-se de todos os tipos de materiais, técnicas e tecnologias demandando novas concepções e, portanto, novas categorias de produção. Segundo Britos (op.cit.):

*Es el arte el que há mundializado el mundo, el que no há reconocido limites, el que há promovido y practicado el dialogo intercultural, el que reconoce al outro desde La igualdad de su humanidad y desde su diferencia cultural, el que promueve identidad en contextos multiculturales. Es el arte el que irrompe el espacio público como derecho humano y habilita construcción de ciudadanía. Las prácticas artísticas se constituyen en prácticas políticas, en la vida cotidiana, en la gran aldea global. Es este arte contemporáneo omnipresente el que, rompiendo los limites, permanece en las fronteras. Es este arte contemporáneo el que nutre y se nutre da la realidad de su tiempo, el que se cuela por los interticios limítrofes para asegurar la apertura de la frontera habitada. (p.12).*

Embora se perceba na atualidade a arte como promotora de diálogos multiculturais, é na arte que o homem enquanto ser simbólico sempre situou sua existência. Desde seus primórdios, pelo desenho das cavernas, a linguagem artística antecipou a linguagem escrita. Pelos símbolos artísticos o homem apropriou-se de sua realidade, imaginado-a, interpretando-a e representando-a como produção cultural. Ao longo de sua existência, o homem produziu arte como parte essencial de suas

experiências, visões de mundo, sentimentos e conhecimentos como a própria representação entre a vida cotidiana e os símbolos correlatos. Giroux (1986) ver na arte a possibilidade de criar outros espaços de transformação da realidade e não como apenas uma forma de representar a realidade na qual ela se apresenta.

É na escola que as crianças, os jovens e os adultos entram em contato como os conteúdos sistematizados das várias áreas do conhecimento, dentre eles o campo das artes. Nos sistemas educativos dos cinco continentes do globo, este último tem ocupado um lugar marginal e somente no século XX, especificamente na segunda metade, é que começaram a se delinear enfoques a respeito do ensino das artes nas escolas. Diante das novas exigências sociais preconizadas para a América Latina e Caribe com respeito a uma visão renovada da função da educação escolar onde se manifestam a importância dos alunos adquirirem competências para *aprender a aprender, aprender a conviver e aprender a ser*, a arte-educação ou educação artística como é chamada em outros países iberoamericanos, ressurgiu como força na formação integral das pessoas e na construção da cidadania.

A proposta da Organização dos Estados Iberoamericanos para a Educação, a Ciência e a Cultura – OEI contida no *Programa Arte/Educação, Cultura e Cidadania*, visa fortalecer os laços culturais e artísticos e educar para a sensibilidade, a criatividade, a disposição de aprender, desenvolver o espírito de equipe e o pensamento abstrato, através da convivência com a música, a dança, as artes visuais e o teatro. No entanto, a obrigatoriedade da arte-educação como disciplina integrada aos currículos escolares da maioria dos países iberoamericanos como área específica, tem revelado dificuldades para garantir os objetivos preconizados pelos programas que chegam às escolas para serem executados pelos professores, e a prioritária dessas dificuldades se ancora na formação docente. Segundo Andrea Giráldez e Silvia Malbrán (2009), essa dificuldade:

[...] lleva a pensar en la necesidad de superar carencias observadas en la selección y en la formación inicial y permanente de docentes y artistas que trabajan en contextos escolares, para que se perciban a si mismo como profesores reflexivos y críticos, capaces de entender que el currículo es algo más que un listado de formulaciones y que los elementos que lo integran pueden ser elegidos y/o combinados de muy diversas maneras. (p. 39-40).

As autoras desenham um quadro da atual situação na região sobre os docentes generalistas, especialistas e artistas e as dificuldades na aplicação dos programas de arte-educação. Segundo elas, a atual situação mostra que a maioria das escolas continua com programas centrados numa arte escolar que ignora a experiência dos alunos e sem considerar as novas formas de pensar e executar as aprendizagens artísticas e vinculá-las com as atuais perspectivas sociais. A ineficácia nos programas reflete o descompasso na formação dos professores que atuam na área; se generalistas, especialistas ou artistas, todos necessitam da adequação entre teoria e prática artística e pedagógica, principais competências profissionais para ensinar arte na escola.

## EDUCAÇÃO ARTÍSTICA OU ARTE-EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA E CARIBE PARA O SÉCULO XXI

O despontar do século XXI foi marcado pelas agendas das organizações internacionais com o tema da educação artística e cultura, discutido em fóruns, reuniões e conferências que delinearão ações e derivaram documentos que hoje constituem as referências básicas para avançar na definição de metas para a implantação do ensino de artes na América Latina e Caribe.

Em 2006, em Lisboa/Portugal, foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação Artística onde participaram mais de noventa países. Com base nos debates realizados no decurso da Conferência, foram produzidos dois documentos fundamentais para o campo da arte-educação: *Declaração Conjunta da IDEA (International Drama/Teatro e Associação de Educação)*, *InSEA (Sociedade Internacional para Educação pela Arte)* e *ISME (Sociedade Internacional de Educação Musical)* e o *Roteiro para a Educação Artística – desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*. Este último traz como objetivo:

explorar o papel da educação artística na satisfação da necessidade de criatividade e de consciência cultural no século XXI, incidindo especialmente sobre as estratégias necessárias à introdução ou promoção da Educação Artística no contexto de aprendizagem. (p. 4).

O documento pretende referenciar os passos concretos à introdução ou a promoção da Educação Artística em ambientes educacionais formais e não formais e traça meios para enquadrar as futuras decisões e ações nesse campo. Apresenta quatro objetivos para a Educação Artística: 1) *Defender o direito humano à educação e à participação cultural*; 2) *Desenvolver as capacidades individuais*; 3) *Melhorar a qualidade da educação*; e 4) *Promover a expressão da diversidade cultural*. Referencia alguns conceitos para a Educação Artística como: *Áreas artísticas, Abordagens da Educação Artística e Dimensões da Educação Artística*; traça *estratégias essenciais para uma Educação Artística eficaz*; apresenta *uma Investigação sobre Educação Artística e intercâmbio de conhecimentos* e finaliza com *recomendações aos educadores, pais, artistas e diretores de escolas e entidades formadoras*.

O item das *estratégias essenciais* destaca a formação de professores e artistas visando uma formação ampla e eficaz, e prevê formação adequada para os diferentes tipos: professores generalistas, professores de arte e professores artistas situando a formação de professores e artistas como estratégia básica para uma Educação Artística eficiente.

Foi realizado em Medellín/Colômbia no ano de 2007 o *Congresso de formação artística e cultural para a América Latina e Caribe*, cujos objetivos foram: a troca de abordagens para a região e compartilhamento das propostas em andamento nos diferentes países. Nesse encontro, os especialistas também definiram metas para o ensino das artes para o período de 2007/2012 e criaram sistemas de informação e redes de professores e pesquisadores do campo da arte e da cultura.

A *XII Conferência Iberoamericana de Ministros da Cultura* que aconteceu em Lisboa/Portugal em 2009 definiu o *Programa de Educação Artística Cultural e Cidadania – a educação que queremos para a Geração dos bicentenários*, cujo marco de ação é a progressiva comemoração dos bicentenários na maioria dos países iberoamericanos a partir do ano de 2009 até 2021, intencionando que os alunos conheçam, desfrutem e apreciem as mais diversas expressões artísticas dos países da região. Para isso, tomou como objetivo central do Programa:

A aprendizagem da arte e da cultura nas escolas constitui uma das estratégias mais poderosas para a construção de uma cidadania intercultural. A presença da arte na educação, através da educação artística e através da educação pela arte, contribui ao desenvolvimento integral e pleno das crianças e dos jovens. (p. 2).

Na perspectiva de atingir os objetivos do programa foram propostos três âmbitos de atuação:

A formação dos professores, sem a qual dificilmente poderá avançar-se na educação artística das novas gerações; a detecção e a disseminação de boas práticas, através de sua identificação e informação ao conjunto das comunidades educativas; e o apoio à

inovação e à pesquisa, com o fim de promover uma dinâmica de mudança, de aprofundamento e de progresso. (p.3).

Outra iniciativa desta conferência foi o compromisso em desenvolver um programa iberoamericano de educação artística, cultura e cidadania, a ser fomentado pela OEI que incorpore as diferentes linguagens e expressões artísticas do contexto da América Latina e Caribe.

Em 2010, na Cidade do México, representantes dos Ministérios da Cultura e da Educação se reuniram no Encontro *Ibero-americano de Arte Educação e Cultura* para refletir sobre o papel da educação artística de crianças e jovens. A Declaração retirada desse baseou-se na afirmação de que *Todos têm o direito de participar livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios daí resultante.* (Artigo 27 da Declaração Universal dos Direitos Humanos).

No Programa *Educação Arte/Educação, Cultura e Cidadania* da OEI, estão definidas as *Metas Educativas 2010* que tem como objetivo:

Conseguir que o ensino de arte tenha o reconhecimento e a presença necessária nos sistemas educativos, que assegure a formação dos professores, que se articule a colaboração entre os ministérios da Cultura e da Educação, que se estabeleçam relações continuadas entre os profissionais das artes e as praticas educativas artísticas e que se desenvolva a arte/educação nos contextos educativos formais e não formais.<sup>3</sup> Disponível em [www.oei.org.es/artista/info\\_general.htm](http://www.oei.org.es/artista/info_general.htm). Acesso em 20/06/2013.

O papel da OEI é trabalhar com os Ministérios dos governos: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Guatemala, Guiné Equatorial, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, República Dominicana, Uruguai e Venezuela. No que se refere ao Programa *Educação Arte/Educação, Cultura e Cidadania*, o vínculo acontece com os Ministérios da Educação e Cultura propondo a existência de um comitê interministerial que decida sobre arte-educação.

Uma das metas é a publicação de livros que tratem sobre o tema do programa. De acordo com Lucia Gouvêa Pimentel (2009), coordenadora da primeira publicação – *Educação Artística, Cultura e Cidadania*, a intenção com as publicações é *impulsionar as pesquisas em Arte/Educação, compartilhando metodologias e sistematizações das diversas tendências na área, deixando claro que há várias teorias em curso.* Disponível em [www.oei.org.es/metas2021.pdf](http://www.oei.org.es/metas2021.pdf). Acesso em 20/06/2013.

É ainda parte do Programa o curso de *Postgrado virtual de especialización en Educación Artística*, pela Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED da Espanha em convênio com o Ministério da Educação e faz parte do programa de formação docente. Este modelo de formação é destinado ao fortalecimento das capacidades de ensino e aprendizagem dos docentes com o intuito de ampliar a cobertura da educação artística e a elaboração de materiais educativos específicos da área.

## OS PROFESSORES DE ARTE E OS DESAFIOS DE SUA FORMAÇÃO PERANTE A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

Sociedade do conhecimento é uma expressão que tem sido amplamente utilizada nos últimos tempos para explicar a influência das novas formas de organização social que interferem em nosso cotidiano. A escola como instituição social tem a seu cargo desenvolver propostas educativas que respondam às novas exigências sociais. Responder às novas demandas sociais tem causado no âm-

bito escolar uma tensão que vem desafiando a rigidez de muitas das estruturas construídas ao longo do tempo e que tiveram sua eficácia, mas que não atendem mais aos interesses das populações infantis, jovens e adultas. Na contemporaneidade existem fontes de conhecimentos onipresentes e atrativas comuns ao cotidiano das pessoas ocasionando um descompasso entre o que a escola oferece e o que circula no mundo imediato da cotidianidade.

O mundo cotidiano tem a tecnologia como elemento central da organização social e da produção econômica que exige altos níveis de formação científica e técnica para impulsionar o futuro cada vez mais inovador da ciência e da tecnologia. É um processo científico que avança de maneira espiralada e permanente onde as melhorias são provenientes dos avanços tecnológicos. Este processo tem ocasionado mudanças imediatas nos sistemas de produção e, portanto, na vida profissional das pessoas exigindo cada vez mais qualificação humana, ou seja, o aumento da escolarização ou qualificação profissional de nível vem significando nos dias atuais o aumento de outros bens econômicos. Quando a melhoria do capital humano significa melhoria da produtividade econômica, nos sistemas educativos a formação do professor se converte em ponto chave para o desenvolvimento econômico.

Em meio às mudanças sociais em curso, os desafios no cotidiano dos professores têm representado esforços contínuos, no sentido de alcançar êxito profissional perante a cada reforma e a cada programa a ser desenvolvido, obrigando-os a modificar seu trabalho em função de cada mudança apresentada. José Manuel Esteve (2009) considera que a análise das mudanças sociais e suas repercussões no campo educativo se constituem em elemento central para desenhar o tipo de formação designada aos professores para orientar seu trabalho diante das dificuldades a serem enfrentadas. Esteve orienta que a formação dos professores estaria pautada na capacidade de análise e adaptação das mudanças sociais a médio e longo prazo.

Dentre as mudanças ocorridas no contexto educacional nos últimos anos, Esteve aponta indicadores cruciais relacionados diretamente ao desenvolvimento da profissão docente. Segundo ele, há um processo histórico do aumento de exigências e responsabilidades feitas aos professores. Para além do ensino-aprendizagem são também postas as tarefas de cuidar do equilíbrio psicológico e afetivo e integração social dos alunos, gerando o debate a respeito da capacitação que o professor necessita e da complexa função que lhe é encomendada hoje em dia.

No âmbito dessa complexidade, pontos como a inibição dos demais agentes de socialização quanto ao compromisso da educação; as novas fontes de informação alternativas no processo de ensino; o aumento das populações escolares e a diversidade cultural que faz o professor assumir tarefas sociais em detrimento do ensino propriamente dito; o perfil do professor diante dos modelos educativos contrapostos que preconizam respostas as necessidades atuais fazendo frente as exigências das sociedades futuras que não se sabe ao certo como vão ser; a precarização da profissão docente; as mudanças nos conteúdos de ensino versus a insegurança dos docentes e a visível violência ocasionada pelo aumento da escolaridade obrigatória; evidenciam a sobrecarga de trabalho que obriga uma atividade docente fragmentada impossibilitando o domínio dos distintos rumos a serem assumidos. Esta realidade demanda novas concepções para novos programas de formação docente para garantir o tão sonhado *mínimo de qualidade* na educação.

No que concerne ao campo do ensino de artes na escola, pautado nas características da cultura contemporânea *essencialmente dinâmica, complexa e multidimensional* (BRITOS, p. 17) onde interatuam arte, ciência e tecnologia como pilares que plasmam a diversidade das produções, as pro-

postas pedagógicas deverão integrar a pluralidade das artes atuais oferecendo *múltiplas alternativas para a formação das novas gerações*. (p. 18).

Diante deste quadro, qual seria o perfil dos profissionais que ensinam artes nos contextos escolares? Neste sentido, há que se referir à diversidade dos profissionais atuantes nesse ramo, pois as escolas não contam com um profissional específico para o ensino de artes. Na escola estão os professores generalistas, os especialistas e os artistas numa composição de perfis profissionais que vem gerando debates diante da variedade de modelos encontrados em toda a região iberoamericana. De acordo com o documento: *Hoja de ruta para la Educación Artística* (UNESCO, 2006), cada um desses profissionais conta com perspectivas e experiências distintas no que diz respeito aos processos das práticas educativas e culturais e potencializam fortalezas e dificuldades, conjunto, este, que deverá ser levado em conta na hora de desenhar novos programas de formação docente.

De acordo com Giráldez e Malbrán (op.cit), é comum nos países da região, encontrar professores generalistas a cargo do ensino de artes na educação inicial, embora alguns países contem com professores especialistas em música e artes plásticas e, em menor número, com especialistas em teatro e dança. Na educação média é mais frequente encontrar os especialistas em música e artes visuais, por serem as modalidades que aparecem mais explícitas nos currículos desse nível de ensino.

A análise dessas autoras mostra que:

Los profesores generalistas suelen recibir poca o ninguna formación específica en artes, mientras que a formación inicial de los especialistas es diversa. Los hay que proceden de conservatorios o escuelas de artes, mientras que otros han estudiado alguna Carrera en la que combina, de manera más o menos equilibrada, la formación artística con la pedagógica. Paralelamente, y de forma cada vez más frecuente en los últimos años, artistas en activo participan en proyectos de educación artística, generalmente asesorando o trabajando cooperativamente con grupos de profesores. (p.40).

Diante do contexto desenhado pelas autoras, torna-se difícil considerar quem está mais preparado para desenvolver uma educação artística de qualidade: se os docentes generalistas com formação pedagógica, os especialistas que pressupostamente possuem um equilíbrio entre os conhecimentos artísticos e pedagógicos, ou os artistas que possuem a prática de uma determinada área das artes. Para Giráldez e Malbrán, cada uma dessas opções apresenta vantagens e desvantagens:

Desde nuestro punto de vista, la fórmula profesor-artista, trabajando en colaboración, puede dar, como ha quedado demostrado en la práctica, excelentes resultados. No obstante, esta colaboración no siempre es posible, lo que nos lleva a considerar la viabilidad de las otras opciones que, además, son las más frecuentes en los centros educativos. (p. 40-41).

É impossível negar que os artistas por serem possuidores das habilidades técnicas e das concepções das artes, são profissionais habilitados para ensino das artes nos contextos escolares e não escolares, mas nem sempre estão habilitados com os recursos e concepções pedagógicas inerentes ao ato de educar; no tocante aos professores generalistas, existem os defensores de que a arte como área do conhecimento pode ser ensinada e aprendida, é bem verdade, se considerada a gama de disciplinas que permeiam a diversidade dos currículos de ensino de arte – teoria da arte, estética, história da arte, semiótica, crítica da arte, teoria da comunicação, sociologia/antropologia/psicologia da arte e outras – no entanto, nos níveis de ensino iniciais, as propostas curriculares baseiam-se em modalidades de arte (teatro, dança, música e artes plásticas) que favoreçam a experiência, a apreciação e o conhecimento em arte. Para tanto, o professor generalista terá que possuir, no mínimo,

alguma habilidade técnica em uma dessas modalidades para desencadear os processos educativos através da arte.

As autoras supracitadas identificaram uma série de competências desejáveis ao processo de ensino-aprendizagem das artes na atualidade. Elas destacam as *competências atitudinais* e as *competências tecnológicas* a serem desenvolvidas pelos professores no processo educativo.

Observa-se que somente é possível o estatuto do ensino das artes aos professores que está diluído no processo e põe em jogo ensaiar múltiplas iniciativas, se assumem a arte em sua vida profissional como uma ação compartilhada e interativa com os conteúdos emocionais, simbólicos e procedimentais, ou seja, o deixa fluir, compartilhar empatias coletivas e individuais, emocionar-se com os pequenos avanços alcançados e desfrutar a condução do seu trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As proposições para a inclusão da área artística na educação formal aos países da América Latina e Caribe conformam uma vasta lista de documentos oficiais elaborados pelos organismos competentes como; UNESCO, ORCALC, OREALC, CEREALC e OEI, além das publicações dos diversos países que configuram a região, possibilitando verificar de forma objetiva algumas realidades e atestando o estado da arte e da cultura nos sistemas educativos.

Dos documentos analisados, é perceptível que os elaborados nos últimos anos, passam a demonstrar uma preocupação com a formação dos professores e já começam a delinear objetivos e metas para uma formação adequada e que esteja relacionada ao desenvolvimento de conteúdos e metodologias para a concretização da arte e da cultura no contexto escolar da região. No entanto, ainda não foram consolidados modelos de formação que atenda amplamente a demanda posta nas mãos dos professores e também dos dirigentes escolares ao se depararem com os desafios que esta demanda acarreta.

As diversas experiências publicadas por pesquisadores têm demonstrado a necessidade do aperfeiçoamento de um perfil docente pautado em competências profissionais possíveis de atender os processos de ensino-aprendizagem artístico e do fortalecimento de quadros curriculares compatíveis com as propostas e metas elaboradas para a região.

A complexidade da área requer profissionais formados em arte e em educação, capacitados a construir e implantar propostas sistemáticas, plurais, complexas e dinâmicas, integrando os conteúdos escolares e arte de forma multidisciplinar, consolidando, assim, equipes de trabalho para desenhar seu fazer cotidiano.

A análise do perfil e das necessidades de formação docente cabíveis a cada um dos tipos de profissional da área do ensino das artes demandaria um estudo ampliado e acurado mediante a complexidade que envolve o tema. Ademais, este é um processo em pleno desabrochar, variável a cada contexto, seja em estado de implantação e/ou implementação.

## REFERÊNCIAS

- BRITOS, Stella Maria Muiños. La educación artística en la cultura contemporánea. In: GIRÁLDEZ, Andrea y PIMENTEL, Lucia. **Educación Artística, Cultura y Ciudadanía**. Madrid, España: AECID/OEI, 2009.
- ESTEVE, José Manuel. La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. In: **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Madrid: Editorial Santillana, 2009.

GIRÁLDEZ, Andrea y MALBRÁN, Silvia. Generalistas, especialistas y artistas: algunas ideas sobre el perfil de los educadores. In: GIRÁLDEZ, Andrea y PIMENTEL, Lucia. **Educación Artística, Cultura y Ciudadanía**. Madrid, España: AECID/OEI, 2009.

OEI. Documentos de Referência. Políticas sobre educación artística y cultural em los documentos internacionales. Disponível em [www.oei.es/artistica/notamexico.htm](http://www.oei.es/artistica/notamexico.htm). Acesso em 22/06/2013.

DECLARACIÓN Ibero-Americano del Arte-Educación y Cultura. Disponível em [www.oei.es/artistica/notamexico.htm](http://www.oei.es/artistica/notamexico.htm). Acesso em 22/06/2013.

OREALC/UNESCO Santiago. Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en la América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: Acción Digital. 2012.

PREAL. Desarrollo profesional continuo y Carrera docente en América Latina. Santiago, Chile: Série Documentos Nº 50, 2010.

UNESCO. Roteiro para a Educação Artística: Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO, 2006.

# A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL NOS CURSOS DE LICENCIATURA A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

## **IVANIA MARIA DE SOUSA C. RAFAEL**

Licenciada em Pedagogia. Especialista em Arte-Educação. Aluna do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE). Bolsista da FUNCAP – ivanyacarvalho@yahoo.com.br

## **RAQUEL LIMA DE FREITAS**

Mestranda do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE); Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Membro do Grupo de Pesquisa: Educação, Formação Docente e Representações Sociais, linha: O Ensino de Arte na Escola. Universidade Estadual do Ceará- UECE – limaraquel13@yahoo.com.br

## **ANTONIO OZIÉLTON DE BRITO SOUSA**

Licenciado em Letras. Especialista em Gestão Escolar. Aluno do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE). Bolsista da CAPES – ozieltonsousa@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

Considerando que a atual sociedade vive em uma era digital, em que as informações se modificam e se disseminam em tempo real, urge uma compreensão desse universo em uma dimensão mais globalizada com o intuito de apreender esse movimento de informação e transformação do conhecimento. Na educação, de maneira geral, e na escola especificamente, assistimos essa evolução através das telas digitais de equipamentos conectados à rede mundial de computadores diante de nossa visão através de celulares, *laptops* e *smartphones* dos alunos que até uma década atrás ainda viam na figura do docente sua principal fonte de informação. Toda essa transformação que acontece no Brasil e no mundo à fora é de cunho econômico, político e social, resultado de uma sociedade sob um processo de reestruturação do capital.

Com a importância que a educação vem assumindo não pode deixá-la de fora desse contexto e, a despeito disso, compreendê-la na dimensão de suas políticas públicas que visam em boa medida, o ajuste da sociedade a essas novas exigências da contemporaneidade. Tendo em vista esse panorama, vê-se a necessidade de apreensão da concepção sobre a formação docente para essa sociedade conectada, compreendendo como formação não apenas a preparação desse profissional para atuar nas escolas nos dias atuais, mas com o intuito de visualizar a atuação deste em uma sociedade permanentemente em evolução e mudanças.

As discussões sobre a situação dos professores na contemporaneidade nos mostram uma necessidade em perceber a história de luta desses profissionais na busca pela valorização dessa categoria que não se fez apenas nos últimos anos, assim, essa valorização torna-se o resultado de embates frequentes entre as organizações que representam essa classe e o poder público.

As políticas de formação docente no Brasil alcançaram nos últimos anos uma extensão em todo o país com o intuito de levar o acesso aos que ainda não tinham formação em nível superior, mas nem sempre essas políticas foram suficientes para garantir a permanência dos docentes e a qualidade desses cursos. Segundo Cabral Neto e Rodriguez (2007 p. 15) “o processo de reforma desencadeado na América Latina, em consonância com esse direcionamento para o setor público, busca construir consensos regionais e conceber um projeto homogêneo de educação para todo o continente.” São reformas que possuem pontos em comum na América Latina e procuram dar respostas através de políticas que atendam às exigências de acordos externos. Utilizando-se de um termo Freiriano, a “corporeificação” dessas políticas se fazem presentes nos programas de governo que buscam em suas mais variadas formas chegar aos educadores seja com ações como o PROUNI, a

revitalização das universidades ou através do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. O artigo aqui apresentado tem este último programa como seu objeto de estudo, especificamente a formação docente oferecida nesta modalidade.

A UAB é um sistema de ensino na modalidade de Educação a Distância voltado para o nível superior que tem como objetivo a expansão dessa modalidade de ensino, além de levar ao interior do país os cursos da educação superior através da internet. Tem como prioridade formar professores em exercício na educação básica pública e que não possuam graduação ou que estejam em atividade em uma área, a qual não é graduado. Também objetiva formar profissionais e docentes em áreas da diversidade, tais como educação de jovens e adultos, educação ambiental, orientação sexual, educação das relações étnico-raciais, dentre outras. Esse programa de ampliação trabalha em parceria entre ministério da educação, municípios e universidades ou Institutos Federais de Educação.

Sabe-se que na modalidade a distância o processo de ensino engloba várias ações, associações de pessoas e conceitos para que se alcance o objetivo esperado que é a aprendizagem. Neste sentido, o processo de gestão na UAB deve indicar possibilidades de sucesso na relação recursos tecnológicos versus recursos humanos na busca desses resultados exitosos.

Compreende-se, no entanto que a garantia da formação em nível superior seja uma questão relevante nos debates sobre a profissionalização docente, o que não se pode perder de vista é que essa garantia enseja compromisso contínuo dos próprios gestores no sentido de assegurar realmente o cumprimento desta meta e a efetivação dessa política. Tudo isso reflete também em uma articulação com a profissionalização, visando inclusive ações em prol da qualidade no ensino através de investimentos na própria estrutura física e material, na qualificação permanente dos profissionais da educação, bem como em salários e condições de trabalho mais atrativas.

O questionamento que se faz diante da atual situação da formação docente a distância, relaciona-se à qualidade dos cursos, a precarização no acompanhamento presencial e, principalmente na falta de intermediação entre os conteúdos didáticos e os alunos, futuros professores. Este texto busca refletir e discutir algumas questões, tais como: Qual a concepção de educação que se pretende defender e promover tendo em vista as condições de atuação dos cursos de formação docente na UAB? Por que a utilização de material reelaborado pelos professores conteudistas e não o material didático já discutido e produzido pela humanidade? Como ficam os estágios e a prática de ensino na formação do professor a distância? Se se pretende uma formação realmente baseada na qualidade porque não se investe em professores efetivos, concursados e com mais dedicação ao programa e consequentemente à profissão docente?

Com o intuito de discutir essas questões sem querer dar respostas como únicas e verdadeiras, é que se propôs essa discussão a cerca da formação docente em cursos de licenciatura a distância. Objetiva-se conhecer o funcionamento desses cursos bem como analisar à luz de teóricos que tratam sobre o tema da formação docente a qualidade dessas nos cursos a distância da Universidade Aberta do Brasil.

## **A FORMAÇÃO DOCENTE NOS CURSOS A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB**

Diante do atual contexto em que a educação está situada na sociedade contemporânea, faz-se necessário compreender como as políticas desenvolvidas para a formação docente configuram-se

nessa modalidade de educação a distância. Para isso parte-se de uma concepção de que essas políticas foram sendo forjadas no seio da sociedade brasileira transcorrendo desde a promulgação da primeira Constituição do Império do Brasil, em 1824 quando cita “no inciso 32 do último artigo (179) do último título (VIII), que ‘a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos.’” (SAVIANI, 2007, p. 123) perpassando pela origem da formação dos docentes tendo em vista essa população com a criação das escolas normais até a criação de universidades para a formação dos professores para lecionarem no ensino médio. No presente momento a luta se faz pela valorização dos trabalhadores da educação por salários dignos, boas condições de trabalho, plano de cargo e carreira, e investimentos no desenvolvimento destes profissionais.

Dando um salto considerável nessa história da formação para o magistério chega-se ao final do século XX, em que se tem a inserção do art. 205 e no inciso V do art. 206 da Constituição de 1988 que trata respectivamente do direito à educação e da valorização dos profissionais da educação e mais precisamente no ano de 1996 com a promulgação da Lei de diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 quando em seu Art. 62 destaca a formação em nível superior para o ensino fundamental e médio, sendo aceitável, portanto a formação em nível médio, o chamado curso normal para a educação infantil, assim:

*A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (LDB 9349/96, Art. 62)*

Para que essa formação se concretizasse fez-se necessário um envolvimento dos governos municipais, estaduais e da união com o intuito de cumprir a legislação vigente, bem como alcançar os índices exigidos tendo em vista o desenvolvimento educacional. Assim como os órgãos públicos foram obrigados a subsidiar essa formação docente, neste mesmo compasso de abrangência dos cursos para o magistério em nível superior surgiram as variadas instituições de ensino que se apropriaram da lei para inserirem-se no mercado educacional e lucrar com os serviços educacionais oferecidos nem sempre com qualidade.

Após esse percurso condensado e de maneira rápida destacam-se alguns aportes a cerca da formação docente a partir do Plano Nacional de Educação – PNE (2011-2020), e na oportunidade retomar a proposta do PNE anterior (2001 – 2010), resultado inclusive da luta em prol de uma profissionalização dos professores que se fizeram presentes em movimentos das organizações da categoria.

O Plano Nacional de Educação de 2011, ainda não promulgado, mas já aprovado pela câmara dos deputados, traz como meta no item 15 “garantir, em regime de colaboração entre a União, Estados, o Distrito Federal e os Municípios que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (PNE 2011-2020). Sabe-se, porém que esta proposição já se configura em projetos anteriores, quando a LDB 9.394/96 foi promulgada e ocorreu a correria pela promoção de vários cursos em nível de licenciatura tendo em vista o cumprimento da lei, vale ressaltar que o próprio plano nacional anterior que já buscava atingir essa finalidade.

Com a intenção de atender às exigências da formação docente, o MEC desenvolveu a partir do PNE de 2001-2010, ações no campo das políticas públicas visando à formação e profissionalização dos professores, tais como: a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (Rede); a lei do

Piso Salarial profissional nacional, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação; os projetos Educação em Direitos Humanos e Escola que Protege; os programas Proinfantil, A Plataforma Freire, Prolicenciatura e Prouni; e a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Estas ações objetivavam atender a meta número 19 do PNE – 2000 que citava como um de seus objetivos para o magistério “garantir que, no prazo de dez anos, todos os professores de ensino médio possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura plena nas áreas de conhecimento em que atuam” (PNE 2000 Meta 19). Mesmo com todos esses programas essa meta ainda não foi atingida totalmente.

Notadamente, com relação a Universidade Aberta do Brasil e Prouni, constata-se uma elevada crítica no que diz respeito a UAB devido à ausência de relação didática entre os envolvidos, a carência no material didático trabalhado, construído pelo próprio programa além da instabilidade docente, tendo em vista a contratação dos tutores e formadores acontecerem de acordo com as disciplinas ofertadas, menores exigências acadêmicas, a falta de socialização cultural e a débil preparação para a interação pessoal (Gatti et al., 2011). Estes são pontos nodais desse programa de governo para a formação dos professores.

O ensino a distância tem sua origem com as correspondências, o rádio, em seguida a televisão e nos dias atuais através da rede mundial de computadores, a internet. Esta por sua vez abrange os espaços virtuais que segundo Kenski (2007, p. 95) oferecem condições para interações [...] permanentes entre seus usuários”, nos quais o conhecimento é uma via corrente porém com necessidades tecnológicas e educacionais. A propagação do ensino pela internet vem alcançando nos últimos anos uma ampliação avassaladora principalmente em cursos de graduação ou pós-graduação, as distâncias físicas são derrubadas pela presença virtual, mas nem sempre conseguem atingir o nível desejado, escapando-se dessas estatísticas algumas poucas exceções.

A partir de 2005 a Universidade Aberta do Brasil realizou chamada pública para que os municípios se inscrevessem como polos de apoio presencial bem como os Institutos de Ensino Superior para a oferta de cursos a distância. Em junho do ano seguinte, o sistema UAB foi oficializado através do decreto 5.800 de 2006 que estabelece os objetivos e o modelo de execução desse sistema. No Art. 2º, § 1º reza que:

*Para os fins deste Decreto, caracteriza-se o polo de apoio presencial como unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior. (BRASIL, 2006)*

Confirma-se com isso a citação de Lüdke apud Brzezinski (2003, p. 157) que fala da dificuldade do ensino presencial em equilibrar a teoria e a prática, no ensino a distância será ainda mais difícil tendo em vista a verificação dessa relação ou como diz Hopenhayn (2006):

*A euforia midiática não pode arrasar com a memória pedagógica. Creio que há um sentido profundo do aprender que se vincula com a memória encarnada no olhar do professor e na atenção do aluno, e que, para chegar a ela, há que remontar o ritual mecânico da pedagogia, para recuperar o sentido que se esconde por trás; um aprender a partir da sutil transmissão histórica de conhecimentos, onde harmonizar é melhor negócio que desqualificar. (HOPENHAYN, 2006, p. 17)*

Essa característica que faz da UAB um diferencial na formação docente por conseguir alcançar os mais longínquos lugares onde a universidade ainda não abarcou é também o que a torna mais preocupante, sendo interessante também analisar a capacidade dos municípios de receberem todo

esse aparato tecnológico sem muitas vezes ter condições mínimas de acesso à internet em uma velocidade viável para realizar os estudos nos polos. Dessa forma não será possível alcançar o que Imbernón (2012) cita como propósito da formação docente, ou seja, um processo que:

[...] capacite o professorado em conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais do conhecimento, considerando como eixo fundamental de seu currículo de formação o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades de reflexão sobre a própria prática docente, e cuja meta principal é a prender a interpretar, auto avaliar, compartilhar, compreender e refletir sobre o ensino e a realidade social e profissional. (IMBERNÓN, 2012, p.109)

Corroborando com Imbernón (2012) sobre a capacitação do professor em desenvolver instrumentos intelectuais que facilitem a reflexão, interroga-se sobre a confecção de material didático para uso nas aulas a distância com relação à sua elaboração e execução. Se existe um cabedal de conhecimento produzido historicamente pela comunidade acadêmica, pesquisadores, pensadores e teóricos da educação por que se utiliza de um subterfúgio em subsidiar essas aulas com manuais de conteúdos geralmente reduzidos? Apesar de compreender que essa estratégia diz respeito à uma confecção de um material que atenda à modalidade e o seu diferencial, compreende-se também como uma economia para o governo com esse material e na compra de livros para a biblioteca. Com relação ao descrito acima Barreto (2011) alerta para os indícios de que:

[...] muitos cursos abriram vagas sem que a infraestrutura de apoio aos alunos, contando com as bibliotecas, videotecas e laboratórios, estivesse devidamente montada ou funcionando adequadamente. As equipes encarregadas desses cursos tendem a trabalhar de modo bastante isolado das equipes dos cursos presenciais. Pouco se sabe sobre a adequação dos materiais instrucionais aos propósitos dos cursos, às especificidades da clientela; ignora-se se são pré-testados e submetidos a revisões. (BARRETO, p.49 2011)

Em se tratando da contratação dos professores percebe-se um descaso por parte dessa política de formação representada aqui por este programa de formação a distância – UAB, quando este descaracteriza o papel do professor formador contratando para executar professores tutores que nem sempre estão relacionados diretamente com a disciplina que acompanham, além do regime de trabalho ser precarizado recebendo como remuneração bolsas que correspondem às cargas horárias das disciplinas com valores não tão atrativos aos bons profissionais. Essas contratações temporárias não geram vínculo nem estabilidade ao professor tutor e conseqüentemente não geram também melhoras na formação docente, ou seja, “o contrato dos tutores costuma ser precário mesmo nas instituições públicas de ensino, o que impede um esforço de formação e aperfeiçoamento de seu trabalho junto aos alunos, fundamental para o bom aproveitamento dos estudantes.” (BARRETO, p. 49). A instabilidade gerada nos profissionais que lidam com a educação a distância, especialmente na UAB reflete na formação inicial dos professores de maneira negativa.

Como o próprio nome diz, o programa da UAB se refere a uma universidade, o que se questiona dentro desse modelo é falta de investimentos mínimos por parte do governo no tocante à manutenção, na qual o tutor que desempenha funções docentes é recompensado através de bolsas, como se fosse um mero “tarefeiro” como adverte Kuenzer, (1999):

Nessa concepção, de fato, qualquer um pode ser professor, desde que domine meia dúzia de técnicas pedagógicas, como resultado, destrói-se a possibilidade de construção da identidade de um professor qualificado para atender às novas demandas, o que justifica baixos salários, condições precárias de trabalho e ausência de políticas de formação

continuada, articuladas a planos de carreira que valorizem o esforço e a competência. Ou seja, as atuais políticas de formação apontam para a construção da identidade de um professor sobrando. (KUENZER, 1999, p.182)

Toda essa discussão não pretende afirmar que todos os cursos de licenciatura ofertados a distância não sejam bons, ou se constituam em uma categoria inferior. Há exceções e enxerga-se pontos positivos nessa oferta, desde que todo o processo de desenvolvimento dessa modalidade esteja satisfatoriamente encaminhado, tais como computadores equipados e atualizados com programas que deem subsídios aos conteúdos programáticos; internet em alta velocidade nos polos para evitar que se perca tempo com *downloads* de matérias e vídeos; salas de vídeo conferência equipadas; bibliotecas físicas com acesso a livros e periódicos relacionados às diversas áreas e principalmente às áreas de formação e abertura de concursos públicos para professores efetivos para compor o quadro docente.

No que tange ao estágio supervisionado e as horas destinadas à prática de ensino, os aspectos discutidos se constituem como cruciais no ensino a distância, por mais que aconteça essa relação com alguns alunos que estão em serviço fica-se em débito a outra parte e mesmo assim falta a reflexão embasada em uma teoria sólida e em uma contextualização que promova a práxis e não apenas a reflexão esvaziada. O que se pretende com a formação para a docência não é apenas o saber manusear instrumentos tecnológicos, pretende-se muito mais que isso, afinal, como diz Barreto (2011):

A docência requer, no entanto, muitas outras habilidades relacionais, entre as quais o manejo de classe, a capacidade de motivar os alunos, o trabalho com a diversidade, a manutenção da disciplina e da autoridade numa perspectiva democrática, o convívio com a violência que, permeando a sociedade, não poupa a escola.

Essa experiência adquirida no estágio supervisionado, que no caso específico das licenciaturas da UAB muitas vezes param no estágio (quando ele é realizado!) deixando a desejar a supervisão, que fica renegada ao fazer do aluno, sem um *feedback* do professor e uma contextualização e um compartilhamento por parte dos colegas envolvidos. Fica difícil supervisionar o estágio dos futuros docentes quando não há professor na localidade em que o aluno mora tendo em vista em um mesmo polo atender aos futuros docentes que residem em localidades distintas.

A tão sonhada relação teoria e prática configura-se nos cursos de formação docente a distância uma experiência ainda de difícil execução tendo em vista a carga horária de prática de ensino nem sempre ser realizada junto a uma escola, e não se tendo oportunidades frequentes de promover essas reflexões. É preciso analisar os programas de formação docente com o intuito de compreender como ocorre essa práxis, ou melhor, se ocorre realmente. No dizer de Calvo:

De allí que los programas de formación inicial necesiten fundamentarse em los avances investigativos sobre los aprendizajes docentes y tener presente una característica para resolver las tensiones que existen entre la teoría y la práctica y lo pedagógico y lo didáctico, entre otras. También se requiere analizar continuamente las nuevas propuestas de formación – inicial o em servicio – para determinar su efectividad em relación com la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje que promueve el docente. (CALVO, 2009, p. 150)

A relação teoria e prática precisa deixar de ser uma relação tensa e passar a ser compreendida como uma dialética, para isso, faz-se necessário pensar além de uma boa formação inicial que dê

condições de acesso ao conhecimento historicamente produzido, é preciso possibilitar uma educação continuada refletida na prática e discutida na teoria, na qual o docente é parte do processo como autor e ator dessa história.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tantas sugestões para a melhoria do ensino a distância pode-se perguntar: E isso também não acontece no ensino público presencial? As formações de professores na modalidade presencial também não são insipientes? É verdade que sim, mas acredita-se não ser necessário investir de maneira superficial em política de formação docente com o intuito de forjar uma situação ou responder às exigências dos organismos internacionais. E não é o fato de acontecer em outras modalidades que não se discutirá ou se aceitará o proposto sem o compromisso com a qualidade da formação dos futuros docentes.

O que se teme é que essa modalidade de formação docente da maneira precarizada em proporção ainda maior que no ensino presencial como ela se apresenta, se configure em uma constante e se intitule como uma solução para o problema da formação docente, desestabilizando e enfraquecendo cada vez mais a profissão docente.

Uma das estratégias para elevar e melhorar a formação docente consiste em políticas que visem um investimento na formação inicial exigindo-se inclusive o que trata o Art. 62 da Lei 9.394/96 sobre a formação dos professores em nível superior. A partir dessa exigência da legislação, constatou-se um acréscimo nas matrículas das licenciaturas, especialmente nos cursos de Pedagogia.

O que se discutiu aqui não faz parte de uma aversão às tecnologias agregadas à educação. Muito pelo contrário, se reconhece a importância desses instrumentos tecnológicos como partícipes da ação didática nas salas de aulas e até mesmo da inserção da educação a distância em cursos de formação docente continuada tendo em vista a concepção de educação que o profissional da educação já possui. O que não se defende é essa política para a formação docente inicial em cursos a distância nas condições precárias como instrumento de formação de massas sem uma qualificação adequada tendo em vista na maioria das vezes apenas a elevação dos dados em resposta às exigências preconizadas para a educação.

## REFERÊNCIAS

BARRETO, E. S. A. **Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional** RBPAE – v.27, n.1, p. 39-52, jan./abr. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto no 5.800/2006. **Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jun. 2006a.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, dez. 1996.

\_\_\_\_\_. UAB/CAPES. Resolução CD/FNDE Nº 26, de 5 DE junho de 2009. **Estabelece orientações e diretrizes para pagamento das bolsas do Sistema Universidade Aberta do Brasil**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 8 jun. 2009. Seção 1, p.12.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

BRZEZINSKI, I. (Org.) **A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades.** In: LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo, 8ª ed.: Cortez, 2003.

CABRAL NETO, A. C. et al. **Pontos e contrapontos da política Educacional: Uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais.** Brasília: Liber Livro editora, 2007.

CALVO, G. **Innovación e investigación sobre aprendizaje docente y desarrollo profesional.** In MEDRANO, C. V.; VAILLANT, D. (Coords.) Aprendizaje e desarrollo profesional docente. Fundación Santillana. Espanha, 2009.

GATTI, B. de S. B. E. & ANDRÉ, M. **Políticas docentes no Brasil. Um estado da arte,** UNESCO-Brasil e Ministério da Educação, Brasília, 2011.

HOPENHAYN, M. **A educação na atual inflexão temporal.** In Revista PRELAC/nº 2. OREAL/UNESCO. Santiago, Chile. Fev, 2006.

IMBERNÓN, F. **Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade.** São Paulo, Cortez, 2012.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** Campinas: Papirus, 2003.

KUENZER, Acácia Z. **As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobran-**  
**te.** Educ. Soc. v.20 n.68 Campinas, dez. 1999.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3ª ed. Campinas, Autores Associados, 2010. (Memória da educação).

# PROFISSÃO PROFESSORA: PERCEPÇÕES SOBRE O MAGISTÉRIO E DIFICULDADES NO PROCESSO FORMATIVO

**JHONNYS FERREIRA DO NASCIMENTO**

**UERN – lord.jhonnys@hotmail.com**

**DISNEYLÂNDIA MARIA RIBEIRO**

**UERN – d-landia@hotmail.com**

## INICIANDO A CAMINHADA

O Método biográfico vem sendo utilizado pelas Ciências da Educação desde a década de 1970/80, como um instrumento de pesquisa-formação-ação, tendo em vista o seu paradigma antropomorfador, aprimorando as perspectivas da Educação Permanente, ao propor a autoformação de adultos (PINEAU, 2010; NÓVOA, 2010).

Para este trabalho, adotamos o conceito de formação proposto por Josso (2010b). Segundo ela, formamo-nos quando “integramos na nossa consciência, e nas nossas atividades, aprendizagens, descobertas e significados efetuados de maneira fortuita ou organizada, em qualquer espaço social, na intimidade com nós próprios ou com a natureza” (JOSSO, 2010b, p. 71). Assim, acreditamos que a formação humana acontece em todos os espaços sociais, sejam essas aprendizagens organizadas sistematicamente ou não.

Neste sentido, a presente pesquisa busca compreender as dificuldades enfrentadas, desde a educação básica até a formação acadêmica, pelas alunas- professoras que concluíram o curso de Pedagogia no Programa Especial de Formação Profissional Para Educação Básica (PROFOMAÇÃO) oferecido pelo *Campus* Avançado Prof<sup>a</sup>. Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM), no período de 1999 a 2006. Interligado a este objetivo, visamos, também, observar as percepções que estas mulheres possuem acerca da docência e as possíveis contribuições destas para o processo histórico de (des)profissionalização do ensino (NÓVOA, 2008).

Este artigo é resultado da pesquisa realizada no plano de trabalho PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) “A trajetória da formação dos(as) educadores(as) rurais”, que está ligado à pesquisa “Diálogo entre cotidiano familiar e escolar nas serras do Alto-Oeste potiguar: experiências formadoras de educadores(as) do campo sobre relações de gênero e sexualidade” (PIBIC 2011-2012), sendo que esta, por sua vez, é vinculada ao Núcleo de Estudos em Educação (NEED) do Departamento de Educação (DE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

O referido plano de trabalho possui como objetivo, investigar a trajetória de formação das educadoras rurais do Alto-Oeste Potiguar e as razões que levaram estas mulheres a escolherem a docência dos Anos Iniciais como atividade profissional. Utilizando as abordagens (auto)biográficas como instrumento de investigação, nossa pesquisa contribuiu para com a literatura pedagógica da região do Alto-Oeste do Estado do Rio Grande do Norte, na medida em que, ao evidenciar aspectos ligados a profissão docente, como os citados anteriormente, apontou as dificuldades que o ensino enfrenta nesta região para se profissionalizar (NASCIMENTO, SILVA, NASCIMENTO, 2012; SILVA *et. all.*, 2013).

Para alcançar os objetivos expostos nos parágrafos anteriores, empreendemos uma análise dos memoriais de formação das educadoras que concluíram o curso de Pedagogia, sendo esses memoriais exigidos pelo PROFORMAÇÃO como trabalhos de conclusão de curso. Como critérios de seleção dos memoriais, utilizamos: em primeiro lugar, o recorte de gênero, somente mulheres; destas, em segundo lugar, escolhemos as que possuíam alguma experiência docente em escolas rurais; em terceiro lugar, e por último, o tempo de serviço na educação, tanto o maior tempo de exercício profissional (acima de 15 anos), quanto o menor tempo de serviço (até 04 anos de docência). Assim, foram selecionados 10 memoriais de Doutor Severiano, 10 de Luiz Gomes e 07 de São Miguel. Neste último município, somente esta quantidade de pessoas concluíram o já citado curso. Ao utilizarmos o recorte de gênero para o presente escrito, buscamos demonstrar as dificuldades socioculturais enfrentadas pelas mulheres no processo de ascensão social.

Para a sistematização das informações, utilizamos a análise de conteúdo, conforme Bardin (2009), sendo que ele a concebe como “um conjunto de técnicas de análises das comunicações”. As categorias analíticas utilizadas foram: percepções sobre a docência, dificuldades de gênero e dificuldades geográficas.

Na próxima seção deste trabalho, discutiremos o processo de profissionalização da docência, analisando a feminização do magistério como fator de desprofissionalização. Para isso, utilizamos os seguintes aportes teóricos: Louro (2000), Nóvoa (1992; 2007; 2008) e Vicentini & Lugli (2009). Logo após, discutiremos sobre a utilização do Método (auto)biográfico pelas Ciências da educação, amparados teoricamente nos pressupostos de Josso (2007; 2010a, 2010b) e de Nóvoa (2010). Em seguida, analisamos os achados desse estudo, trazemos os dados da pesquisa realizada e, por fim, concluímos, destacando alguns pontos relevantes.

## PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO: APONTAMENTOS INICIAIS

Nóvoa (2008, p. 22), ao empreender uma análise acerca do processo histórico de profissionalização da docência, observa que o magistério está passando por uma profunda crise. Essa crise, segundo ele, se arrasta há décadas “e não se vislumbram perspectivas de superação a curto prazo”. Conforme o mesmo autor, os sinais desta crise são perceptíveis a qualquer sujeito. Observemos a situação de mal-estar (ESTEVE, 1999) na qual se encontra os professores: baixos salários, insatisfação com o Estado, dificuldades na relação professor-aluno, professor-família, insegurança profissional por causa das constantes e rápidas transformações sociais que afetam fortemente a docência.

Como bem assevera Nóvoa (1992, p. 12, grifo nosso): “Os professores vivem tempos difíceis e paradoxais. Apesar das críticas e das desconfianças em relação às suas competências profissionais exige-se-lhes quase tudo. *Temos de ser capazes de pensar a nossa profissão*”. Nesta perspectiva, o supracitado autor sugere que “o processo histórico de profissionalização do professorado (passado) pode servir de base à compreensão dos problemas actuais da profissão docente (presente)” (NÓVOA, 2008, p. 14).

Segundo Vicentini & Lugli (2009, p. 11-12, grifo dos autores), que também utilizam os pressupostos de Nóvoa para os seus estudos sobre a docência no Brasil,

O pesquisador português utiliza como eixo de suas análises o conceito de *profissionalização com vistas a apreender a dinâmica do processo em que os professores passam a se constituir e se desenvolver enquanto uma categoria profissional, levando em conta*

tanto os esforços deles próprios para melhorar o seu estatuto socioeconômico quanto às iniciativas de outros para implementar dispositivos de normatização e controle do magistério.

Assim, ao empreender uma análise histórica sobre a docência, faz-se necessário (re)conhecer os aspectos que contribuíram para a profissionalização do magistério, sejam eles mais ligados aos esforços pessoais dos próprios professores ou, as iniciativas macro do Estado para o controle da profissão.

O primeiro grande marco na história da profissão docente é a segunda metade do século XVII. É nesse período que ocorre a estatização do ensino, consistindo na “substituição de um corpo de professores religiosos (ou sob o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado)” (NÓVOA, 2008, p. 15). Esse fator é o que desencadeia a primeira das quatro etapas definidas pelo citado autor para a profissionalização do ensino, ou seja, o exercício o tempo inteiro (ou como ocupação principal) da atividade docente. As outras três etapas são: o estabelecimento de um suporte legal para o exercício da atividade docente – licença; a criação de instituições específicas para a formação de professores, visto que, para ser professor seria necessário um *corpus* de saberes específicos à atividade profissional; e, por último, a constituição de associações profissionais de professores.

Mesmo que os fatores elencados no parágrafo anterior refiram-se à história da docência em Portugal, eles podem ser tomados como referência para o estudo da profissão professor aqui no Brasil, como nos faz pensar Vicentini & Lugli (2009).

Um aspecto importante a ser destacado é que, nas últimas duas décadas, principalmente no Brasil, por causa da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional – LBD 9.394, ocorreu a ampliação do sistema de ensino e, conseqüentemente, do pessoal docente. Isso significa um fluxo muito maior de alunos nas salas de aula, e de professores que não estavam preparados para tais mudanças.

é evidente que a expansão escolar e o aumento do pessoal docente, bem como uma relativa incerteza face às finalidades e às missões da escola e o seu papel na reprodução cultural e na formação das elites, também contribuíram para movimentos de *desprofissionalização* do professorado. (NÓVOA, 2008, p. 21, grifo do autor).

Se a profissionalização é compreendida como o “desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional” (RAMALHO, NUÑES & GAUTHIER, 2004, p. 50), entende-se a *desprofissionalização* como o processo inverso, ou seja, como a não-profissionalização do ensino, tornando o magistério uma semi-profissão, pseudo-profissão, etc.. Para Nóvoa (2008), a história da profissão docente é permeada por períodos de profissionalização e outros de desprofissionalização.

Um outro aspecto foi marcante na história do magistério, que também contribuiu para momentos de desprofissionalização: a feminização da atividade docente, principalmente, a dos anos iniciais. Como nos instiga a pensar Louro (2000, p. 449): “a atividade docente, no Brasil, como em outras sociedades, havia sido iniciada por homens”. No entanto, com o aumento da demanda escolar, foi necessário formar não somente os homens, mas também as mulheres para exercerem a profissão. Com o desenvolvimento industrial do país, as oportunidades de emprego ampliaram-se para os homens, que acabaram por abandonar as salas de aulas, o que resultou na formação de mais professoras do que de professores, aspecto esse denominado de feminização do magistério.

As mulheres tinham, “por natureza”, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e “naturais educadoras”, portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, “a extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha “espiritual”. O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. Para tanto seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e doação. A ele acorreriam aquelas que tivessem “vocaçào”. (*Idem*, 2000, p. 450, grifos do autor).

Esse processo de feminização acabou por desprofissionalizar o ensino, visto que, ao reafirmar valores superados no decorrer da história, como a vocação, que está diretamente ligada ao sacerdócio, a docência acabou perdendo o *status* de profissão, sendo vista como uma simples ocupação. Isso, conseqüentemente, acarretou em baixos salários e o negativismo da identidade profissional, que podem ser visto na atualidade.

## A UTILIZAÇÃO DAS HISTÓRIAS DE VIDA NA FORMAÇÃO DE ADULTOS

Ao refletir sobre a utilização das abordagens (auto)biográficas pelas Ciências da Educação, na formação continuada de adultos, Josso (2010a) advoga que ao narrar sua história de vida, o sujeito aprendente reconstrói sua identidade na ressignificação do passado, com o olhar do presente, sendo este aspecto fulcro para uma teoria que se queira da formação.

Tecendo uma crítica aos paradigmas que se propunham a formação permanente de adultos, a referida autora observa que, tanto as pesquisas em educação de adultos, quanto as perspectivas teóricas, excluíam o sujeito de seu próprio processo de formação. Advogando uma teoria transdisciplinar, Josso (2010a) pondera que é necessário dar importância “à elaboração de uma teoria da formação específica a uma ciência da educação, porque nos parece indispensável mostrar de que forma as atividades educativas mobilizam uma pluralidade de dimensões copresentes em quem aprende” (JOSSO, 2010b, p.62).

É nessa perspectiva de dimensões copresentes no processo de formação de adultos que a supracitada autora defende a utilização das histórias de vida, tanto na pesquisa, quando na educação permanente de adultos.

a atividade de pesquisa contribui para a formação dos participantes no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas e toma lugar, no seu percurso de vida, como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu(s) projeto(s) de vida e sua(s) demanda(s) de formação atual (JOSSO, 2010a, p. 71).

Assim, ao tomar lugar no seu processo formativo, o sujeito aprendente tem a possibilidade de se reconstruir. Até porque, em uma sociedade em constante mutação, faz-se necessário que o adulto esteja em contínuo processo de formação, pois, como sugere a referida autora, somos um constante *vir-a-ser* (JOSSO, 2007). Ou seja, estamos em um eterno movimento de construção-reconstrução.

No mesmo sentido de utilização das histórias de vida, Nóvoa (2010, p. 167) observa que: “A biografia é, simultaneamente, um meio de investigação e um instrumento pedagógico: é essa dupla função que justifica a sua utilização no domínio das ciências da educação e da formação”. Enquanto instrumento de investigação, nos faz pensar o autor, as histórias de vida possibilitam a construção

de um outro tipo de conhecimento, sendo esse mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos educadores.

No Brasil, desde a década de 1990, na formação inicial e continuada de professores, começa a ser utilizado um gênero acadêmico (auto)biográfico: os memoriais de formação. Existem dois tipos de memoriais: os descritivos e os de formação. O foco do presente estudo recai sobre esse último.

Passeggi (2006) mostra que os memoriais de formação são narrativas de vida, escritas em resposta a uma demanda institucional. Seu principal objetivo é “promover uma atitude reflexiva sobre as experiências profissionais, adquiridas antes e durante a graduação” (*Idem*, p. 3). No caso das alunas-professoras partícipes desta pesquisa, elas produziram os memoriais como um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), em que deveriam relatar as experiências mais significativas para o processo de formação.

Com isso, ao empreendermos uma análise sobre tais documentos, buscamos compreender o processo formativo destas mulheres, enfocando as dificuldades que estas tiveram em prosseguir em seus estudos, tanto na educação básica, quanto na universidade, haja vista o recorte de gênero traçado neste estudo.

## PERCEPÇÕES E DIFICULDADES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DAS EDUCADORAS RURAIS

A faixa etária das alunas-professoras participantes deste estudo varia de 22 (vinte e dois) a 54 (cinquenta e quatro) anos de idade. Todas elas nasceram na zona rural de seus municípios. O tempo de carreira varia de 04 (quatro) a 25 (vinte e cinco) anos. No decorrer das análises dos memoriais, percebemos que estas mulheres possuem uma imagem da docência como missão, e que para exercê-la é necessária certa vocação.

[...] tentando seguir os pressupostos para execução de minha missão enquanto sujeito presente no contexto educacional (PESSOA, 2002, p. 28);

Como eu não tinha vocação para ser professora, apesar da insistência da minha mãe [...] (MORAIS, 2002, p. 06);

A opção pelo magistério veio pela influência da família. A vocação ainda não tinha aflorado no meu íntimo (SILVA, 2002, p. 07);

[...] pois sou consciente do compromisso com a missão de educar [...] (SILVA, 2006, p. 23).

Como discutido nas sessões anteriores, na história da profissão docente um marco é fulcro para a desprofissionalização do ensino: a feminização do magistério. Isso porque, enquanto a profissão era desempenhada por homens, esta era valorizada socialmente, após a entrada das mulheres, principalmente nos anos iniciais, o magistério foi associado aos papéis esperados para as mulheres, como a maternidade, o cuidado, a entrega, a doação, etc., (LOURO, 2000).

Nesse sentido, essa percepção da docência como missão, sendo necessário ter vocação para desempenhar o trabalho docente, “estaria justificada por uma lógica que se apoiava na compreensão social do magistério como função adequada para mulheres e na aproximação dessa função à maternidade” (LOURO, 2000, p. 465). Com isso, a docência passou a ser vista como uma atividade complementar para as mulheres. Essas mesmas mulheres, cabe dizer, além da docência, também teriam que cumprir suas funções domésticas, como o cuidado da casa, dos filhos, do marido, etc..

Valle (2006, p. 182) advoga, também, que a categoria vocação, no sentido moral e religioso, “constrói nos indivíduos o sentimento de uma predestinação marcada pelo espírito missionário”, tão associado ao modelo de padre, característico do magistério nos séculos XVI e XVII, já discutido neste texto.

Outro aspecto que se interliga ao relatado nos parágrafos anteriores é a imagem da docência como um sonho: “[...] mas sempre buscando oportunidades para ser um profissional da educação que *sempre foi meu sonho*” (JÁCOME, 2002, p. 07, grifo nosso); “[...] na verdade *era um sonho de criança*, uma admiração que carregava comigo” (SILVA, 2003, p. 14, grifo nosso). Como nos faz pensar Bueno (2005, p. 88): “O sonho de ser professora é, neste sentido, apenas uma variante da escolha por vocação”; contribuindo, certamente, para perpetuar a imagem da docência como sacerdotício, entrega e doação.

Um momento-charneira no processo histórico de profissionalização da docência é a instituição de um suporte legal para o exercício desse ofício (NÓVOA, 2008). Como afirma o referido autor, antes de outorgar a licença para ensinar, o Estado aplicava uma série de exames. Fazendo isso, o Estado delimitava o campo educativo, atribuindo aos professores “o direito exclusivo de intervenção nesta área” (*Idem*, 2008, p. 17).

[...] aumentei meu círculo de amizades e por intermédio de pessoas influentes no município, recebi uma proposta de emprego (PESSOA, 2002, p. 26);

Por intermédio do meu esposo exerci um cargo político na época e por meio de sua influência consegui um contrato de professora” (SILVA, 2005, p. 11);

[...] eu fui indicada para ser professora (MAIA, 2006, p. 15);

[...] trabalhei com o primeiro grau menor equivalente do 1º ao 5º ano a convite do prefeito da época. (SILVA, 2006, p. 17).

Das 27 (vinte e sete) partícipes desta pesquisa, 11 (onze) iniciaram suas carreiras por intermédio de autoridades políticas, através de troca de favores, tão existentes nas cidades do interior do país. Esses dados vão ao encontro da análise realizada no parágrafo anterior, demonstrando a desprofissionalização da docência nessas cidades, visto que, algumas dessas professoras iniciaram suas carreiras no final da década de 1990, já com a obrigatoriedade de concurso para a contratação de professores.

As 27 professoras nasceram e viveram durante vários anos na zona rural de seus municípios. Nos memoriais, elas relatam as dificuldades enfrentadas por serem do campo, principalmente a distância que tinham que percorrer de suas casas até a escola mais próxima. O preconceito que sofriam, por parte dos alunos da zona urbana, por serem camponesas, foi uma outra dificuldade relatada pelas professoras.

la todos os dias a pé num percurso de 6 km, a viagem me maltratava, chegava em casa tarde e muito cansada. [...] foi difícil adaptar-me e ainda ter que conviver com o preconceito por parte dos colegas da escola e até mesmo da professora, por eu vim da Zona Rural (SILVA, 2003, p.10);

[...] como não residia ainda na cidade, fazia um percurso de 12 km numa estrada de barro, sofrido trajeto (FREITAS, 2002, p.11);

[...] a maioria dos alunos eu não conhecia e via criança (*sic*) um isolamento da nossa parte e principalmente por alguns alunos que moravam na cidade, pois diziam que nós por sermos do sítio éramos menos inteligente do que eles (PEREIRA, 2002, p. 09);

[...] após o término da 8ª série por motivo superior voltei ao sítio, ficando sem estudar por 04 anos consecutivos [...] (SILVA, 2002, p. 17).

Todas as alunas-professoras relataram alguma dificuldade da mesma ordem da dos excertos acima transcritos: seja pela distância casa-escola, ou mesmo pela falta de escola. Desse modo, tendo a necessidade se deslocarem até uma escola da zona urbana, eram alvos de preconceito por parte de alunos e, até mesmo, de professores. Outra dificuldade relatada em 08 (oito) memoriais foi a conciliação entre os estudos e o trabalho agrícola, pois esse era a única forma de subsistência de suas famílias.

Neste sentido, Camini (1996, p. 54) observa que para os pais dos alunos da zona rural, o estudo é a única forma de progresso social, mas, “o trabalho infantil parece-lhes ser um princípio altamente educativo e também produtivo”; mesmo que isso custe grandes sacrifícios para a vida escolar das crianças.

As alunas-professoras também relatam em seus memoriais as dificuldades enfrentadas por elas, desde a infância, em conciliar as atividades escolares com as atividades domésticas. Quando crianças, tinham como obrigação ajudar nas tarefas e a cuidar de seus irmãos mais novos, sempre incentivadas pelas mães, que viam isso como *dever* da mulher. Já quando adultas, casadas e mães, tiveram que enfrentar a jornada tripla de trabalho: escola-tarefas, domésticas-filhos.

Em casa, também passava a assumir juntamente com a minha mãe as tarefas domésticas (SILVA, 2005, p. 06);

No ano seguinte um outro filho nasce e as coisas ficaram cada vez mais difíceis, e assim não pude retornar à escola (MAIA, 2006, p. 12);

[...] tive que abandonar os estudos pois não estava conseguindo conciliar o nascimento da minha filha com os estudos (OLIVEIRA, 2005, p. 11);

[...] minha mãe teve problemas de saúde e, como sou a filha mais velha das mulheres, foi necessário me ausentar da sala de aula pra cuidar de meus irmãos mais novos (SOUZA, 2003, p. 11);

No início enfrentei dificuldades, pois trabalho na zona rural e aos sábados e feriados me deslocava para a cidade, deixando o esposo, filhos e os compromissos domésticos. (QUEIROZ, 2003, p. 19).

Compreendemos, no decorrer das análises, que estas mulheres, quando casadas e mães, pouco tiveram ajuda de seus maridos para prosseguir com seus estudos. Como salienta São Paulo (2003, p. 15): “É comum, em casais que trabalham fora de casa, que a mulher faça o trabalho doméstico (tendo uma dupla jornada de trabalho), enquanto o homem descansa”. Essa disparidade entre os gêneros começa a ser construída logo na infância. Nessa fase, as meninas são sempre responsáveis pelos seus irmãos mais novos e por cuidar dos afazeres domésticos, perpassando até a vida adulta.

Sendo a docência dos anos iniciais majoritariamente um reduto feminino, acredita-se que as mulheres optem por ela pela disponibilidade de tempo, podendo assim, “conciliar com ela, suas atividades domésticas, pois assim pode ausentar-se de casa só um período, e, com isso, fica liberada para levar os(as) filhos(as) ao médico e à escola” (SINPRO, 2001, p. 15).

Essa imagem rígida da docência como uma atividade feminina, contribui para a desvalorização da profissão. Isso porque a mesma é vista como atividade secundária, um extra para a renda das mulheres, justificando os baixos salários pagos aos professores. Além disso, historicamente, as profissões ditas masculinas foram/são sempre mais valorizadas do que as profissões atribuídas às

mulheres: “Os papéis dos homens são, em geral, muito mais valorizados e recompensados que os papéis das mulheres” (GIDDENS, 2005, p. 107).

## PAUSA NA CAMINHADA

Buscamos, ao longo deste artigo, compreender as percepções que as alunas- professoras, que concluíram o curso de Pedagogia no PROFORMAÇÃO/CAMEAM/UERN, possuíam acerca da profissão docente. Para isso, analisamos as dificuldades socioculturais que essas mulheres enfrentaram no decorrer das suas formações.

Interligando os objetivos expostos no parágrafo anterior à própria história da profissionalização do ensino, visávamos demonstrar que, nos municípios investigados, o magistério sofre sérias crises de desprofissionalização, por causa, principalmente, das imagens que se possui sobre ele, que corrobora para a desvalorização social, ao associá-lo ao sacerdócio.

Demonstramos que, para as partícipes do estudo, a profissão é vista como missão e que para desempenhá-la é necessário ter vocação. Esse pensamento é construído socioculturalmente para impor certa lógica de destinação às mulheres, haja vista o processo histórico de feminização da docência dos anos iniciais. Muitas delas ingressaram na carreira por apadrinhamento político, sem a devida formação acadêmica, ou mesmo sem ter concorrido a concurso público.

Ademais, estas professoras enfrentaram grandes dificuldades por serem mulheres e residirem na zona rural: (i) preconceito por parte de amigos, alunos e professores, por serem do campo; (ii) longas distâncias no trajeto casa-escola; (iii) trabalho doméstico infantil; (iv) tripla jornada de trabalho, quando casadas e mães.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. ed. rev. ampl. Lisboa, PT: Edições 70, 2009.
- BUENO, Belmira Oliveira. Magistério e lógica de destinação profissional. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, Ano 8, n. 11, p. 75 – 104, jan./jun. 2005.
- CAMINI, Isabela. Formação do professor na perspectiva popular: Contribuição para o meio rural. In: FISCHER, Milton Bueno; SERLA, Alcindo Antonio; FONSECA, Laura Souza. (Orgs.) **Educação e classes populares**. Porto Alegre: Mediação, 1996. (Caderno de Educação Popular e Saúde)
- DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- ESTEVE, José Manoel. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru, SP: EDUSC, 1999. (Coleção Educar).
- FREITAS, Maria Cândida. **Relato de vida num contexto histórico-social**. 30 f. Memorial (Curso de Pedagogia) – *Campus* Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia, Programa Especial de Formação Profissional para a Educação Básica. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, RN, 2002.
- GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- JÁCOME, Maria das Graças. **O renovar de um fazer para um novo saber**. 21 f. Memorial (Curso de Pedagogia) – *Campus* Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia, Programa Especial de Formação Profissional para a Educação Básica. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, RN, 2002.

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Educação, Porto Alegre, RS. Ano XXX, n. 03, p. 413-438, set./dez. 2007.

\_\_\_\_\_. **Experiências de vida e formação**. 2. ed. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010a.

\_\_\_\_\_. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: FINGER, Matias; NÓVOA, António. **O Método (auto)biográfico e a Formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010b.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2000.

MAIA, Maria Bezerra de Freitas. **Trajetória de minha vida estudantil, profissional e acadêmica**. 26 f. Memorial (Curso de Pedagogia) – *Campus* Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia, Programa Especial de Formação Profissional para a Educação Básica. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, RN, 2006.

MORAIS, Glécia Lopes. **Os desafios e as conquistas de minha vida estudantil e profissional**. 20f. Memorial (Curso de Pedagogia) – *Campus* Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia, Programa Especial de Formação Profissional para a Educação Básica. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, RN, 2002.

NASCIMENTO, Jhonnys Ferreira; SILVA, Maria Euzimar Berenice Rêgo; NASCIMENTO, Débora Maria. **Percorrendo o caminho das águas**: a trajetória de formação das educadoras rurais. Artigo publicado nos Anais do VII Salão de Iniciação Científica e I Encontro de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). 2012.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. (org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007.

\_\_\_\_\_. (org.). **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2008.

\_\_\_\_\_. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: FINGER, Matias; NÓVOA, António. **O Método (auto)biográfico e a Formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, Maria Alvaneide Bessa de. **Um Novo perfil**: do aprender ao saber fazer. 23f . Memorial (Curso de Pedagogia) – *Campus* Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia, Programa Especial de Formação Profissional para a Educação Básica. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, RN , 2005.

PASSEGGI, Maria da Conceição. As duas faces do memorial acadêmico. **Odisséia**, Natal, RN: EDUFRRN, v. 9, n. 13-14, p. 65 – 75, 2006.

PEREIRA, Maria Simária Bento. **Rumos de uma trajetória Pedagógica**. 31 f. Memorial (Curso de Pedagogia) – *Campus* Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia, Programa Especial de Formação Profissional para a Educação Básica. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, RN, 2002.

PESSOA, Maria Rosimar. **Um olhar sobre minha vida estudantil, profissional e acadêmica**. 44 f. Memorial (Curso de Pedagogia) – *Campus* Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia, Programa Especial de Formação Profissional para a Educação Básica. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, RN, 2002.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: FINGER, Matias; NÓVOA, António. **O Método (auto)biográfico e a Formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

QUEIROZ, Francisca Francineide Gomes. **Recordações significativas na vida de uma educadora**. 27 f. Memorial (Curso de Pedagogia) – *Campus* Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque

Maia, Programa Especial de Formação Profissional para a Educação Básica. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, RN, 2003.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SÃO PAULO. Prefeitura do Município de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Especial da Mulher. **Nem mais, nem menos: Iguais.** (Cartilha para alunos), 2003.

SILVA, Rosemere Maria de Almeida. **Conquistas de uma trajetória profissional.** 21 f. Memorial (Curso de Pedagogia) – *Campus* Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia, Programa Especial de Formação Profissional para a Educação Básica. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, RN, 2002.

SILVA, Maria Edileuza. **Narrativa reflexiva da minha vida estudantil, profissional e acadêmica.** 24 f. Memorial (Curso de Pedagogia) – *Campus* Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia, Programa Especial de Formação Profissional para a Educação Básica. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, RN, 2003.

SILVA, Francisca Vieira de Medeiros. **Relembrando minha vida escolar e refletindo a trajetória profissional.** 25f. Memorial. UERN, Memorial (Curso de Pedagogia) – *Campus* Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia, Programa Especial de Formação Profissional para a Educação Básica. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, RN, 2005.

SILVA, Maria de Fátima. **Resgate Reflexivo de minha vida estudantil, profissional e acadêmica.** 34 f. Memorial (Curso de Pedagogia) – *Campus* Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia, Programa Especial de Formação Profissional para a Educação Básica. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, RN, 2006.

SILVA, Maria Euzimar Berenice Rêgo. *et. all.* **Memoriais acadêmicos:** percepções sobre a profissão docente. Revista de extensão da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – *Extendere*. v. 1. ano 1. 2013.

SINPRO. Sindicato dos Professores do Estado de Goiás. **Educação para a igualdade entre mulheres e homens:** um desafio para professoras e professores. Goiana: Kelps, 2001.

SOUZA, Maria Ozana. **Resgate, Lutas e conquistas de minha vida estudantil, profissional e acadêmica.** 28 f. Memorial (Curso de Pedagogia) – *Campus* Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia, Programa Especial de Formação Profissional para a Educação Básica. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, RN, 2003.

VALLE, Ione Ribeiro. **Carreira do magistério:** uma escolha profissional deliberada? Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. v. 87. p. 178-187. Brasília, 2006.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil:** representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009. (Biblioteca básica da história da educação brasileira).

# OS CURSOS DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

**JACYENE MELO DE OLIVEIRA ARAÚJO**

Professora Doutora do Departamento de Fundamentos e Políticas Educacionais – Centro de Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Norte. DFPE/CE/UFRN – jacyeneufrn@gmail.com

**YURI BORTONE**

Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Bolsista de Iniciação Científica. UFRN – yurib.ufrn@gmail.com

## PERSPECTIVAS INICIAIS

Para Cachapuz (2002, p. 125), “a investigação do ensino terciário é ainda muito individualizada, dispersa, com pouca tradição de revistas especializadas e desvalorizada em termos acadêmicos”. Essa preocupação com o nível superior remete a nossas discussões sobre o curso de Pedagogia, na qual buscamos compreender como ocorre uma formação acadêmica que almeje a atuação do egresso na Educação Infantil, almejando uma proposta curricular de excelência que atenda as necessidades dos egressos. Para tanto, desenvolveremos discussões a partir dos cursos de Pedagogia EaD.

Nas regiões mais distantes dos centros urbanos, muitos professores sentem grande dificuldade em concretizar ações de transformação da prática escolar, posto que não há nas escolas espaço e tempo pedagógico que dê suporte ao coletivo docente (FRANCO, 2012). Portanto, é necessário proporcionar esses momentos de formação continuada de qualidade, oportunizando “a possibilidade e a esperança da profissão pedagógica e a valorização da profissão do magistério” (FRANCO, 2012, p.168). Assim, os cursos de graduação na modalidade à distância surgem como espaço/tempo de formação para aqueles que atuam como professores em nível médio ou que possuem graduação em outra licenciatura, mas não possuem graduação específica para atuar nas salas de Educação Infantil, com crianças de 0 a 5 anos. De acordo com Lopes e Pereira (2011), os cursos de Pedagogia somam 286.771 matrículas no total de 838.771 em cursos de nível superior na modalidade EaD. Com o crescimento da oferta, as pesquisas em educação se preocupam com a qualidade dessas estruturas curriculares para que atendam as necessidades da formação de professores, especialmente as que pretendem formar professores para atuar na Educação Infantil.

Essas preocupações se congregam com nossa pesquisa denominada “As contribuições e as lacunas teórico-práticas dos cursos de Pedagogia a Distância na formação do Pedagogo Educador Infantil” – PROPESQ/UFRN, vinculada a Secretária de Educação à distância (SEDIS) e ao Centro de Educação (CE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, cujo objeto de estudo focaliza-se nas contribuições e lacunas teórico-práticas dos cursos de Pedagogia à distância na formação do pedagogo para o trabalho específico na Educação Infantil. Em nosso trabalho de pesquisa, temos nos perguntado: será que o curso de Pedagogia forma, de fato, o professor para atuar na Educação Infantil? Como os cursos de graduação em Pedagogia a distância tem se estruturado quanto à formação do Educador Infantil? Há possibilidades de nós – formadores e professores – conseguirmos todas essas ambições?

## NOSSO PERCURSO

Nosso trabalho segue a evolução nos estudos a partir de variáveis isoladas, quantificáveis e controláveis, baseadas na dinâmica de experiência humana e no trabalho com pressupostos de investigação qualitativa e se inscreve na Abordagem Qualitativa da Pesquisa Educacional (LÜDKE, ANDRÉ, 1986). Considerando nosso objeto de estudo, objetivo e pressupostos da abordagem qualitativa de pesquisa, definimos os procedimentos de recolha/construção dos dados. Desse modo foram utilizados os seguintes procedimentos: Análise Documental e Revisão Bibliográfica (confronto com a literatura especializada).

Esta busca procura identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse, já que estes se destacam por serem fontes estáveis e ricas (GUBA, LINCOLN, 1981 *citado por* LÜDKE, ANDRÉ, 1986). Nesta investigação, utilizaremos os documentos considerados oficiais: decretos, pareceres, programas dos cursos, ementas etc. (BODGAN; BIKLEN, 1994), representando fontes naturais de informação sobre os cursos oferecidos, pois “surtem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜDKE, ANDRÉ, 1986).

A análise desses documentos se mostra como vantajosa pelo fácil acesso através da internet, não sendo necessário o deslocamento de pesquisadores para outros Estados, e que nos proporciona amostra de dados a nível nacional. Em nosso caso, consideramos salutar investigar os documentos oficiais dos cursos de Pedagogia na modalidade a distância por serem publicações oficiais das instituições, e, mesmo que não representem totalmente a realidade, mas proporcionam à sociedade uma visão geral das concepções de Educação Infantil, Perfil do pedagogo, estrutura curricular que possuem.

## NOSSOS ACHADOS

Nossa pesquisa vem desde 2010, realizando uma busca nos sites da IES a procura por elementos que nos permita melhor compreender os cursos de pedagogia EaD e a formação do professor para a Educação Infantil (ARAÚJO, BORTONE, RODRIGUES, 2012; ARAÚJO, BORTONE, SILVA, 2012). Nesse ano de 2013, foi realizado um novo mapeamento das Instituições de Ensino Superior (IES) Federais de todo o país que ofereceram ou oferecem o curso de Pedagogia à distância, no qual foram identificadas vinte e oito Universidades e Institutos Federais a partir do cadastro na UAB (Universidade Aberta do Brasil). Estabelecemos três categorias de formação do graduando: Pedagogo para a Educação Infantil, Pedagogo para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e Pedagogo Generalista (Que inclui as duas categorias anteriores, Ensino Médio modalidade normal, EJA e coordenação pedagógica), a partir da análise das informações constantes nos sites das IES consultadas, levando em conta Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP), fluxos curriculares e ementas.

A partir dessas categorias, encontramos três IES com cursos que formaram ou formam o egresso para atuar na Educação Infantil. A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) ofertavam dois cursos: Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Pedagogia – Educação Infantil, e hoje o curso foi unificado em um só, com formação generalista (especificado abaixo); enquanto a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), ofereceu um curso de Pedagogia EaD voltado para a Educação Infantil em 2005, para 2.000 docentes da rede pública. O site da referida instituição não disponibilizou nenhum material sobre o curso, que hoje não é mais

ofertado. A Universidade Federal da Paraíba (UFPB) forma o Pedagogo para atuar exclusivamente na Educação Infantil.

A Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) especifica a ênfase do egresso no Ensino Fundamental.

A Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal De Alagoas (UFAL), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Instituto Federal do Pará (IFPA), Universidade Federal de São João Del’ Rei (UFSJ), Universidade Federal de Alfemas (UNIFAL-MG), Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Alagoas (UFLA), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) oferecem um curso generalista, no qual o egresso poderá atuar na docência e na gestão pedagógica de crianças, jovens e adultos, em espaços escolares e não formais.

Outras IES, como a Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) não especificam qual é o perfil do egresso do curso de Pedagogia EaD, o que nos permite inferir que o perfil do egresso é a atuação generalista.

## A NECESSIDADE DE UMA FORMAÇÃO INTEGRAL PARA O PEDAGOGO

Imbuídos de informações que nos permitem fazer inferências em relação ao tipo de formação que está sendo oferecida para os futuros profissionais da Educação Infantil nos cursos de Pedagogia na modalidade à distância, queremos aqui reafirmar as concepções das IES, visto que grande dos cursos já oferecem habilitações generalistas, quebrando com a lógica de um curso separada para cada atuação do pedagogo. Entretanto, há ainda de se analisar se os cursos oferecem uma formação de qualidade para que os egressos atuem na Educação Infantil, atentando para uma formação que, no intuito de formar o egresso para várias atuações, não consiga respeitar as especificidades de cada uma.

O que defendemos é que a Educação Infantil como área de atuação e pesquisa, necessita de componentes curriculares específicos num curso que pretende formar profissionais habilitados para esse fim. Como aponta KISHIMOTO (2005b, p.184), “as Pedagogias da Educação Infantil deveriam tratar de concepções sobre criança e educação infantil, suas práticas e formas de gestão e supervisão, que atendam as crianças pequenas, de creches ou as maiores dos centros infantis”.

Sabendo que, “por um bom período na história da humanidade, não houve nenhuma instituição responsável por compartilhar esta responsabilidade (a educação) pela criança com seus pais e com a comunidade da qual estes faziam parte” (BUJES, 2001, p.13), sendo então hoje, muito recente o trabalho desenvolvido pelas Instituições de Educação Infantil (IEI).

Num curso de Pedagogia que pretende formar, dentre outras habilitações, o egresso para atuar na docência na educação Infantil, é necessário que se tenha componentes curriculares que proporcionem discussões que permitam ao discente refletir sobre a prática de forma que situe a

Instituição de Educação Infantil (IEI) dentro de seu contexto histórico-social, questionando que tipo de criança é essa que ele atende,

será essa criança o indiozinho que corre nu e segue seu pai a buscar o peixe para a família com seu arco e flecha pequenos, próprios para seu tamanho? Ou será aquela criança, de classe média ou alta, que tem seu próprio horário cronometrado, que vai da aula de natação para o inglês, da escola para o jogo de tênis, que é considerada irresponsável, que não trabalha, mas brinca e estuda? Ou, ainda, será aquela criança, das classes trabalhadoras, que trabalha até doze horas/dia e que desde a mais tenra idade exerce uma importante função na força de trabalho? Ou aquela criança que fica a perambular pelas ruas das grandes cidades esmolando ou cometendo infrações etc? (FLEURY, 2001, p. 134).

No cotidiano de uma IEI, é necessário o professor se desvincular das idealizações do que é ser criança e de infância, para que o trabalho pedagógico se desenvolva a partir das necessidades reais das crianças e suas famílias. Como disserta Bujes (2001, p.16), “a educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: educar e cuidar”. Entretanto, as creches e pré-escolas vêm assumindo práticas de disciplinamento e de escolarização precoce, desconhecendo as novas concepções de infância, com práticas pedagógicas centralizadas pelo adulto, com “tarefas ritualizadas de colorir desenhos mimeografados, de colar bolinhas de papel em folha (...)” (OLIVEIRA, 2011). Kishimoto (2005b) aponta essa reprodução das práticas do Ensino Fundamental, como consequência da multiplicação de fundamentos e metodologias de ensinamentos nos cursos de formação inicial que resulta num modelo de curso que oferece as duas habilitações na docência em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Para a superação de antigos modelos de organização do trabalho pedagógico e novas considerações sobre o que é ser criança, oferecidas, é necessário (re) pensar

o espaço de educação infantil como direito da criança, (onde) ela tem de ser o sujeito central no cenário educacional. No entanto, aos educadores cabe re- descobrir a criança que têm dentro de si, instituir relações de escuta e reciprocidade com as crianças, refletir sobre essas interações cotidianamente, a fim de não robotizá-las ou enrijecê-las, sem deixar de ocupar o lugar de adultos – organizadores de oportunidades para aprendizagens, com experiências específicas, histórias singulares para contar (GUIMARÃES, NUNES, LEITE, 1999, p.173).

Mesmo compreendendo que algumas das instituições federais que oferecem o curso de Pedagogia à distância já trabalhem em busca de uma formação mais completa, é necessário se buscar uma constante revisão e implementação de disciplinas específicas para a Educação Infantil em seus currículos; e a disposição de criar estratégias que suscitem espaço/tempo de ressignificações e ampliações a partir dos conhecimentos prévios acerca da Educação Infantil. Essa é uma das formas de valorização do profissional que atuará nesse nível, já que este profissional deverá possuir corpo de conhecimentos específicos para bem lidar, não favorecendo a formação de saberes específicos para cada nível ou modalidade que se pretendem formar (Pedagogos para a Educação Infantil e/ou para os anos iniciais do Ensino Fundamental), desrespeitando à malha complexa do saber e fazer pedagógicos (KISHIMOTO, 2005) na Educação Infantil.

É necessário evidenciar a criança como referência no trabalho pedagógico, de maneira a ser desenvolvido um olhar sensível a fim de priorizar experiências concretas, expressões e relações multifacetadas, compreendendo como ela conhece o mundo, o afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia,

o brincar e o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem, a música e a matemática, enfim as múltiplas linguagens (BARBOSA et ali, 2010). O que vem causando preocupação entre os pesquisadores da área é que os cursos de Pedagogia, dentro desse vasto campo de atuação, não se configurem em “cursos amorfos” (KISHIMOTO, 2005), ou seja, cursos que no intuito de abranger todos os conhecimentos necessários a esses vários níveis e modalidades de ensino, permitam lacunas teórico-práticas no que concerne a atuação do Educador Infantil.

Rocha (s/d, p.8), ao realizar um mapeamento da produção do conhecimento na área da Formação de Professores para a Educação Infantil no Brasil (1983-1996), aponta a “ausência da afetividade como um aspecto na formação; a necessidade do estabelecimento de um elo político e epistemológico na construção curricular da formação; a necessidade de tratar as dimensões do cuidado e da educação como indissociáveis” na formação regular dos cursos de Pedagogia, que é “o principal lócus da formação docente dos educadores na Educação Básica” (BRASIL, 2005, p.5) e o lócus, por excelência (ARAÚJO, 2008), de formação do profissional da Educação Infantil.

Já que o egresso deve “compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social” (BRASIL, 2005, p.8), é necessária a inclusão de objetivos específicos à brincadeira, à criação, à expressão e a importância da organização do espaço e do tempo, englobando às múltiplas dimensões humanas (ROCHA, s/d, p. 9). O lúdico deve permear toda a IEI e seus sujeitos, e é papel do adulto “dá vazão” a essas vontades da criança, ao invés de centra em si os comandos, enxergando as possibilidades de mediação, já que é no brincar que se enxerga a criança para além do imediato, quando ela vivencia uma experiência como se fosse maior do que é na realidade (WAJSKOP, 2012; VYGOTSKY, 1998).

A professora da Educação Infantil ainda carrega consigo o famoso estigma de “Tia” das antigas creches/pré-escolas, nas quais se lhe atribuíam um papel de facilitadora, virtuosa, serviente, substitua da mãe, voluntária, não profissional (ARCE, 2001; CARVALHO, CARVALHO, 2002). As universidades e institutos superiores como instâncias que transmitem os saberes da formação profissional, dentre os quais das ciências humanas e ciências da educação, não devem se limitar a produzir conhecimentos, “mas procuram também incorporá-los à prática do professor” (TARDIF, 2011, p.37), não limitando o curso a apenas uma formação teórica (necessária, e que no passado não se tinha direito), como igualmente permitindo a construção de novos modelos e ensino-aprendizagem.

## PERSPECTIVAS FUTURAS

Pensando nessas responsabilidades, o profissional que educará a criança pequena deverá ser possuidor de um corpo de saberes específicos, que se faz necessário com uma formação devidamente apropriada. Atualmente, o Brasil sofre com a falta de profissionais formados em um curso de nível superior e com o grande número de educadores infantis atuando apenas com nível médio. Sendo assim, os cursos de Pedagogia à Distância surgem como espaço e tempo de formação em serviço e modalidade de ensino abrangente àqueles que não possuem disponibilidade para um curso presencial, além poderem servir como incentivo à entrada/permanência na carreira docente na primeira etapa da educação básica.

Nossas investigações sobre os cursos de Pedagogia oferecidos na modalidade a distância seguem, a fim de desvendar discursos que permeiam as ofertas e as estruturas curriculares, no intui-

to de discutir propostas que atendam a tão discutida qualidade da educação básica. Nossa intenção final é de que os cursos de formação inicial, tanto presenciais como a distância, ou cursos em contextos urbanos e rurais, possam contemplar em suas estruturas curriculares componentes que garantam a aprendizagem das especificidades da Educação Infantil, além de outras estratégias de espaço/tempo como disciplinas optativas, seminários, ações de extensões, articulações com IEI da rede pública, dentre outras possíveis, e que cada vez mais as IES avancem no desafio colocado por Rocha (s/d) “como articular uma proposta de formação para dois níveis de educação básica: educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental?”.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Jacyene Melo de Oliveira. **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR EM CURSOS DE PEDAGOGIA: CONTRIBUIÇÕES E LACUNAS TEÓRICO-PRÁTICAS**. 2008. 147 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

ARAÚJO, J. M. O. ; BORTONE, Y. ; RODRIGUES, F. F. . Da aptidão inata a um profissionalismo: perspectivas históricas e atuais para a formação do educador infantil e a contribuição dos cursos de pedagogia a distância. In: XV Encontro Nacional de Educação Infantil, 2012, Natal-RN. **Anais do XV Encontro Nacional de Educação Infantil**, 2012.

ARAÚJO, J. M. O. ; BORTONE, Y. ; SILVA, E. C. S. . Primeiras discussões sobre as estruturas curriculares em cursos de pedagogia a distância: contribuições e lacunas teórico-práticas na formação do educador infantil. In: 1ª Encontro Nacional de Pesquisas e Práticas em Educação, 2012, Natal-RN. **Anais do 1ª Encontro Nacional de Pesquisas e Práticas em Educação**, 2012.

ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.113, p.167-191, julho, 2001.

BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato de Lima; MARTINS, Telma Aparecida Teles. O professor e o trabalho pedagógico na educação infantil. IN: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (org.). **Didática e práticas de ensino: texto e contexto em diferentes áreas do conhecimento**. Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia**. Brasília: MEC, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes e bases da educação nacional**. nº 9394/96 Brasília: MEC, 1996.

BUJES, Maria Isabel E. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAYD, C.; KAERCHER, G.E. (Orgs). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CACHAPUZ, António F. A universidade, a valorização do ensino e a formação dos seus docentes. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. (Orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. São Paulo: Papyrus, 2002. P. 115-39.

CARVALHO, Denise Maria de; CARVALHO, Tânia Câmara A. de. Educação Infantil: História, Contemporaneidade e Formação de Professores. In: Anais do 2ª Congresso Brasileiro de História da Educação. UFRN. Natal, RN: NAC, 2002.

FLEURY, Maria das Graças. Há uma criança dentro da professora. In: OLIVEIRA, Z. R. (Orgs.). **Educação Infantil: muitos olhares**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 131- 158.

FRANCO, Maria Amélia Do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos/ Coordenação Selma Garrido Pimenta)

GUIMARÃES, Daniela; Maria Fernanda, NUNES; LEITE, Maria Isabel. História, cultura e expressão > fundamentos na formação do professor. In: **Infância e educação infantil**. 3. Ed. Campinas, SP: Papirus, 1999. (Coleção Prática Pedagógica)

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. IN: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2.ed. São Paulo, Cortez, 2005a.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Pedagogia e a formação de professores(as) de Educação Infantil. **Pro-Posições**, v. 16, n. 3 (48) – set./dez. 2005b.

LOPES, Luis Fernando; PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. Formação de professores a distância: princípios orientadores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2011, Natal, RN. **Anais...** Natal, RN: ANPED, 2011.

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

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação)

ROCHA, Eloisa Acires Candal. O “Estado da Arte” da Formação dos Professores de Educação Infantil na produção acadêmica brasileira. **Anais... Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPEDSUL**. s/d.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VYGOSTKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na educação infantil**: uma história que se repete. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção questões da nossa época; 34).

PARTE V

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL  
E SUAS PRÁTICAS**

# HISTÓRIA E MATEMÁTICA INTERLIGADAS: FORMAÇÃO, POSSIBILIDADES DE COMPREENSÃO E APRENDIZADO.

**MARIANE VIEIRA DA SILVA**

Licenciatura em Pedagogia (UFPI) – marianevieira15@hotmail.com

**SOLANGE MARIA ALVES**

Licenciatura em Pedagogia (UFPI) – solangealvesufpi@hotmail.com

**LÚCIA HELENA BEZERRA FERREIRA**

Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino/UFPI – luchbf@gmail.com

## INTRODUÇÃO

As relações entre ensino e aprendizagem no contexto da disciplina Matemática ensinada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, seguem uma tendência de conflitos e dilemas gerando uma tensão entre os profissionais e discentes envolvidos durante o desenvolvimento do referido processo, mesmo diante da adoção de novas e criativas metodologias que estimulem a construção de saberes em torno da referida disciplina. Entendemos por tensão as inseguranças desses profissionais em se ensinar corretamente diante das inúmeras dificuldades dos discentes em aprender a disciplina Matemática considerada difícil pela maioria num universo que cobra tais saberes, mas, que, no entanto, já têm definidos em seu senso comum discursos em torno das incapacidades de aprendizagem desse componente curricular. O panorama em tela expõe um quadro que foi (e ainda é) realidade para muitos e que sempre vêm à tona através de discussões que ganham o âmbito da formação de profissionais na educação.

De posse dessas informações, o presente artigo científico teve como ponto de partida nossas observações e reflexões críticas enquanto discentes e monitoras da disciplina Metodologia da Matemática em torno de sua importância teórica e metodológica para a formação de profissionais habilitados a ministrarem aulas de conteúdos matemáticos nas salas da Educação Infantil aos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. Admitindo a relevância da disciplina Metodologia da Matemática no currículo do Curso de Pedagogia nas Universidades Federais, especialmente, na Universidade Federal do Piauí, ao lado das outras metodologias na construção de um profissional competente com suas atribuições em sala e fora dela, pontuamos ainda a presença não menos importante da História da Matemática nas aulas e seus subsídios formativos e metodológicos, tendo em vista que a mesma contribui para o desenvolvimento da formação profissional nas políticas e práticas pedagógicas.

A realização desse trabalho ocorreu mediante embasamento teórico, a partir de estudos de alguns autores como Berlingoff e Gouvêa (2008), D'Ambrósio (1999), Ferreira (2011), Kamii (1995) e Mendes (2009) acerca da construção do conhecimento matemático, História da Matemática, Educação Matemática e Formação de Professores. Além de nossos relatos pessoais acerca de nossa experiência em sala, contamos ainda com os relatos escritos de outros alunos da disciplina Metodologia da Matemática, no qual desenvolvemos nossos trabalhos relacionados ao Programa de Monitoria, em torno de uma aula que ressaltava o ábaco, sua história e aplicação em sala de aula, que contou com o apoio de um professor mestrando em Educação Matemática pela Universidade Federal do Rio Gran-

de do Norte (UFRN). Os relatos apropriados foram escolhidos e analisados a partir da perspectiva da análise de conteúdos proposta por Chizotti (2008).

Esta pesquisa possui desdobramentos importantes por atrelar em seu estudo pontos como a formação profissional docente nas aulas de Metodologia da Matemática com enfoque na utilização da História da Matemática sob a ótica das vivências discentes como bolsistas-monitoras. Na prática podemos visualizar a forma que foi trabalhada a História da Matemática em turmas de Metodologia da Matemática como um recurso mediador didático conceitual no desenvolvimento da prática profissional e os significados construídos pelos demais discentes em torno da mesma no interior da aula em destaque.

Tendo em vista a relevância do uso da História nas práticas de ensino, surge então a necessidade de observar qual a visão do professor em formação sobre esta metodologia como um ensino válido que deverá ultrapassar as barreiras da universidade e que poderá ser explorada nas salas de aula da Educação Básica. Outro aspecto que justifica este estudo é a necessidade de ampliar a discussão sobre o campo metodológico e científico da História da Matemática em prol da construção de um professor- investigador.

## A HISTÓRIA DA MATEMÁTICA E A HISTÓRIA DOS CONTEÚDOS PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO MATEMÁTICO

Antes de adentrar a História da Matemática como um campo de investigação, estudo e pesquisa que vêm ganhando destaque acadêmico nos últimos anos, torna-se pertinente retomar a Matemática como disciplina em si que ganha notoriedade entre os estudantes como um componente curricular exato e inquestionável. Mais que envolver números, fórmulas, situações e problemas, a maioria das pessoas é unânime em assumir suas dificuldades de compreensão e aprendizado em relação a essa disciplina, onde a matriz desse problema pode estar atrelada as disfunções pedagógicas quanto à apreensão de conceitos e sua aplicabilidade prática, ou ainda, mais que isso, é constituída por significados e ressignificações construídas por elementos históricos que nos levam à reflexão na atualidade. Acerca disso, Marisa Silveira melhor explica:

Atravessando por muitos saberes e inserido na cultura, o aluno reconhece o discurso pré-construído que diz “matemática é difícil” e “matemática é para poucos”, forjados no decorrer do tempo e assinalados por ressignificações de  **fatos históricos**  que marcaram esta disciplina e que estão impregnados em sua memória. O aluno reconhece este discurso que circula no **senso comum** e na comunidade escolar e, ao coabitar com os efeitos de sentidos deste pré-construído, filia-se a ele, tornando-se também seu porta-voz; porém, ao interpretá-lo, modifica e acrescenta sentidos seus. As dificuldades encontradas na aprendizagem da matemática, manifestadas na voz do aluno, mostram a adesão aos já-ditos da disciplina, bem como os deslocamentos de sentidos produzidos, atestando a heterogeneidade que lhe é constitutiva (SILVEIRA, 2012, p.81 e 82, grifo nosso).

Assim, os discursos construídos pelos alunos em torno das dificuldades de aprendizagem, bem como sua interpretação de que “matemática é para poucos”, como a própria autora enfatiza em sua exposição, nos dão conta que tais significados que habitam o senso comum da maioria das pessoas são reflexos dos fatos históricos que constituem tal disciplina, das sociedades antigas aos dias atuais. Podemos verificar isso, desde as sociedades antigas, onde os sacerdotes egípcios tinham acesso aos instrumentos de contagem, passando pela escola de Platão onde seus alunos passavam por testes difíceis sob o escárnio de outros alunos, compreendemos que a Matemática sofria e refle-

tia tendências sociais quanto à economia, gênero e religião. Por conseguinte ao exposto, a mesma assume um caráter ambíguo e contraditório quando de encontro à outra afirmação do senso comum: a Matemática está por toda parte, nos mais variados segmentos da nossa vida cotidiana. Logo a mesma é disciplina relevante e de saber imprescindível.

A Matemática é uma construção social fruto de “um esforço humano continuado” (BERLINGOFF; GOUVÊA, 2008, p. 01) considerando que a mesma surgiu a partir da necessidade que os povos primitivos tiveram de resolver situações a eles apresentadas como manusear grandes quantidades de objetos presentes no seu cotidiano, possibilitando contar, organizar em espaços, medir e calcular, etc. No entanto, as necessidades e finalidades matemáticas atuais vão de encontro a tais conhecimentos usados pelos nossos antepassados há cerca de cem, duzentos, quinhentos anos atrás, ou mais. Desde os tempos das sociedades das trocas de mercadorias, ou do escambo, ao advento das moedas e das relações econômicas em torno do dinheiro – este último fruto das relações sociais do trabalho humano – a Matemática está distante de ser um conhecimento estático: como ciência, a mesma é passível de transformações quanto a suas necessidades e usos, ainda mais em tempos de contínuo avanço tecnológico.

A Matemática assume, dessa forma, papel primordial para a construção e conseqüente compreensão de outros conhecimentos científicos, a partir de uma base primeira, propícia para a construção do conhecimento lógico-matemático<sup>1</sup> e desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Quando a aprendizagem matemática é viabilizada através de uma proposta e mediação pedagógica favorável e o conhecimento matemático torna-se significativo na vida dos indivíduos, a mesma contribui para a formação de cidadãos atuantes e conscientes na sociedade atual. Em resumo, por estar presente nas comunidades humanas desde os tempos mais remotos, desprende-se que aprender matemática pode ser análogo a conhecer novas pessoas: o conhecimento de seu passado possibilita nossa interação e relação com ela (BERLINGOFF; GOUVÊA, 2008).

Nas últimas décadas surgiram novas propostas e perspectivas metodológicas para o ensino da matemática escolar, a fim de atingir um ensino que proporcionasse uma melhor aprendizagem pelos alunos. Nesse contexto podemos mencionar a História da Matemática como recurso metodológico que irá contribuir no desenvolvimento da aprendizagem matemática. Mas que isso, a História da Matemática, muito além de instrumento metodológico, é uma área do conhecimento matemático, um campo de investigação científico. Este último, entretanto, configura-se como um campo de pesquisa em tímido crescimento considerando-se vertentes e expressões docentes de desinteresse sobre a área. Sobre isso, Baroni e Nobre (1999) dissertam:

Há, no entanto, que se considerar que a História da Matemática, como área de investigação científica, não possui muitos adeptos nos grandes centros acadêmicos brasileiros. Isso nos leva a constatar que parte significativa dos Matemáticos que desenvolvem pesquisas em Matemática e atuam em cursos de graduação nunca estudou História da Matemática (BARONI; NOBRE, 1999, p.130).

Baroni e Nobre explicam que muito do desinteresse pela História da Matemática provém do desconhecimento e ausência de investigação acerca dessa temática por muitos docentes na área.

<sup>1</sup> Segundo Piaget há três tipos de conhecimento: o físico, o social e o lógico matemático (apud KAMII, 1995). O conhecimento físico consiste no conhecimento adquirido a partir da obstrução dos objetos externos à mente do indivíduo; é um saber aristotélico segundo o qual não há nada no intelecto que não se tenha passado pelos sentidos. O conhecimento social, por sua vez, é o saber transmitido culturalmente e na fonte desse conhecimento estão às convenções sociais que são feitas arbitrariamente. O terceiro tipo de conhecimento é o **lógico-matemático**, este consiste em uma **atividade interna onde o sujeito cognoscente constrói o saber coordenando e criando relações**.

Tal assertiva contrapõe-se a relevância desta nas salas de aula, pois da mesma forma que é plausível saber o conteúdo matemático faz-se necessário que o professor de Matemática conheça sua história, ou seja, A História do Conteúdo Matemático (BARONI; NOBRE, 1999) e assim, a sua construção enquanto disciplina escolar.

A fundamentação para se adotar a história da matemática como perspectiva metodológica encontra-se na constatação de que a construção do conhecimento matemático realizada pelo indivíduo é semelhante ao processo de construção do conhecimento que passou a humanidade. As hipóteses levantadas pelas crianças na tentativa de superar situações problemas, as verificações na tentativa de comprovar tais hipóteses, os acertos e, principalmente, os erros são componentes imprescindível ao processo de construção do saber individual, experimentado por cada criança, mas experimentado, também, pela humanidade quando da construção histórica do conhecimento científico.

Outro conhecimento interessante do “historiar a matemática” no ensino é o fato de levar os alunos a perceberem que o pensamento matemático se desenvolveu de forma contextualizada, mediante as transformações sociais e conforme as necessidades humanas nascentes, tendo em vista que:

*As ideias matemáticas comparecem em toda a evolução da humanidade, definindo estratégias de ação para lidar com o ambiente, criando e desenhando instrumentos para esse fim, e buscando explicações sobre os fatos e fenômenos da natureza e para a própria existência (D'AMBRÓSIO, 1999, p. 97).*

Novas estratégias de ação para lidar com o ambiente, a busca de explicações sobre os fatos e fenômenos da natureza e para a própria existência requer novos conhecimentos e envolve outras disciplinas. Tal assertiva nos leva a perceber que a interdisciplinaridade é outra razão interessante em se defender o historiar a matemática no ensino por possibilitar a construção de nexos entre a matemática, a história, a filosofia, entre outros componentes curriculares.

O conhecimento matemático é um saber construído, diferente dos saberes empírico e inato. Ele não antecede as experiências nem tem sua origem nelas, mas é a síntese do a priori e do à posteriori construída no cotidiano da existência humana como tentativa de superar as situações limites. Nas palavras de Lorenzato (2008, p.107), “quase todo o desenvolvimento do pensamento matemático se deu por necessidade do homem diante do contexto da época”. Esta afirmação corrobora com as exposições anteriores que sustentam a construção do saber matemático contextualizado elaborado no cotidiano como síntese dialética.

Além das justificativas supracitadas, pensamos que não podemos deixar de ressaltar a importante contribuição da História da Matemática de responder aos muitos questionamentos dos alunos. Em outras palavras, a História da Matemática dá sentido ao por que “ensinar” e aprender Matemática mostrando que as fórmulas matemáticas não surgiram como são do nada ou por acaso, mas foram criadas da necessidade e tentativas de solucionar um problema real, concreto.

## **A HISTÓRIA DA MATEMÁTICA DENTRO DA DISCIPLINA METODOLOGIA DA MATEMÁTICA: DOS RELATOS E SIGNIFICAÇÕES DE ALUNOS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DOCENTE**

No tópico anterior tratamos da História da Matemática como um aspecto relevante a ser investigado e estudado por acadêmicos e docentes no ensino superior das licenciaturas que tratam do

ensino da disciplina Matemática na Educação Básica. Trazendo para a nossa realidade, entendemos enquanto pedagogos, que investigar aprender e debater sobre ela ainda na academia deve proporcionar implicações futuras importantes, quando esses acadêmicos se tornarem professores num futuro próximo.

Estudos e investigações a partir de nossas experiências enquanto bolsistas do Programa de Monitoria na disciplina Metodologia da Matemática, sob a orientação da professora da referida disciplina ampliou nossos conhecimentos e proporcionou novas aprendizagens acerca das práticas didático-pedagógicas a serem adotadas em sala. Esse fato constituiu-se como primordial para o nosso desenvolvimento profissional enquanto professoras em formação por meio de algumas atribuições, dentre as quais o acompanhamento dos discentes da turma dentro das propostas de atividades realizadas pelo professor orientador e ainda a participação de atividades ligadas ao ensino-pesquisa-extensão que contribuem para o desenvolvimento acadêmico direcionando o aluno para a pós-graduação – especialização, mestrado e doutorado.

Em torno disso, entendemos que os programas de monitoria oferecidos em algumas disciplinas de diversas universidades e faculdades são de grande valia para monitores e professores orientadores. Longe de possuir caráter apenas quantitativo através da acumulação e obtenção de títulos, as experiências de monitoria adquirem valor qualitativo por possibilitar aperfeiçoamento intelectual ao monitor que participará de uma troca de saberes estabelecida entre os alunos e professor orientador em sala de aula. Essas trocas de conhecimentos, nem sempre percebidos, tornam-se essenciais para o crescimento acadêmico do bolsista a partir da experimentação da realidade docente em turmas de ensino superior, que o leva a vivenciar e compreender as alegrias e os desafios do ser professor, servindo como ponto de partida para a construção e consolidação da vocação docente.

Particularmente, levando em consideração nossas experiências como monitoras da disciplina Metodologia da Matemática é visível nossa aproximação com a Matemática em si e a História da Matemática dentro do referido componente curricular em decorrência de uma aula realizada no dia cinco de fevereiro do corrente ano, em torno da explanação do texto “A natureza do conhecimento lógico-matemático” (KAMII, 1995), pela professora orientadora da disciplina com o auxílio do professor convidado. Essa aula, subsidiada pelo texto acima, chamou nossa atenção, ampliou nossas significações e despertou nossos interesses a partir dos relatos produzidos por nós e pelos outros alunos matriculados nessa disciplina em torno das apreensões dos discentes nessa aula. As produções desses relatos dão conta não somente do andamento da aula e suas conseqüentes aprendizagens como também de visões particulares acerca da Matemática e suas lembranças enquanto alunos desse componente curricular na educação básica. O relato da aluna Ronse Selva<sup>2</sup> despertou nossa atenção pelo fato de grande parte dos estudantes, inclusive nós, compartilharmos da mesma situação, conseqüência de um panorama educacional que enfrenta inúmeras adversidades:

Eu declaro que diante do exposto pelo Wilter, posso afirmar que **é grande as minhas dificuldades com relação à Matemática**. Tal dificuldade advém sem dúvida da minha **má formação na educação básica, encadeando dessa maneira um déficit a aprendizagem da disciplina de matemática**. Entretanto, por meio da aula de Wilter Ibiapina me levou ao encontro de uma matemática, na qual eu não conhecia ainda, me ajudando a refletir sobre todos os meus conhecimentos até então, provocando o desenvolvimento de novas habilidades sobre a temática.

<sup>2</sup> Por questões metodológicas, respeitando a natureza ética de nosso trabalho, preservamos a identidade dos alunos envolvidos substituindo os nomes reais por nomes fictícios.

O relato da aluna Ronse Selva tem início com a exposição de suas dificuldades e seu déficit de aprendizagem em relação à matemática, consequência, segundo a mesma, de uma má formação na educação básica. Esse relato vem de encontro às nossas discussões anteriores em torno da compreensão da maioria sobre as dificuldades de aprendizagem dentro da disciplina, consequência, por vezes, de um ensino deficiente passivo aos discursos comuns ao senso comum, previamente construído acerca da incapacidade de aprendizagem. Ronse Selva, afirma que reconhece que a aula foi importante por provocar o desenvolvimento de novas habilidades e o despertar de uma matemática desconhecida, ampliando possibilidades de reflexão em torno de um conhecimento já adquirido que a partir desse momento ganhou uma nova significação.

Se a proposição de uma nova metodologia desperta a atenção do público e envolve professores e alunos em busca de uma aprendizagem realmente significativa ainda no ensino superior, fica evidente que o mesmo poderá acontecer em turmas desde Ensino Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental, quando esses educandos tornarem-se profissionais. Assim terão uma formação profissional significativa torna uma prática pedagógica coincidente com a primeira, como poderemos conferir na exposição de Reilva:

Então, com essa aula foi possível entender que é muito importante nós compreendermos todo o processo histórico que a matemática percorreu pra se tornar o que é hoje. **É indispensável que nós como futuros professores façamos com que nossos alunos também compreendam todo esse processo. E que propiciemos a eles momentos de práticas, propondo um jeito divertido de aprender.**

Reilva aponta a importância da compreensão do processo histórico da Matemática como possibilidade de entendimento da disciplina nos dias atuais e defende que os alunos também tenham acesso a esse conhecimento. No mesmo relato, a aluna defende o uso de práticas como uma forma divertida de aprender. Quando a aluna fala de “práticas” ela retoma o momento prático da aula proposta em que os alunos a partir da história das tendências computacionais, a história do ábaco e sua construção como uma proposta a ser utilizada em sala de aula. Os recursos e a temática adotada na aula também despertou a atenção da discente Panandrade que escreveu:

O que mais chamou minha atenção foi conhecer a importância da história da matemática para o ensino dos números, construindo por etapas, o uso e para quê usar a matemática para as crianças.

A aluna destaca que a História da Matemática pode ser sim adotada como um recurso metodológico a ser usado nas salas de aula da educação básica. Para Liaquel, no entanto, é preciso ir além de novas tecnologias, compromisso docente como afirma a seguir:

A implantação de propostas inovadoras, por sua vez, esbarra na falta de uma formação qualificada na existência de concepções pedagógicas inadequadas e ainda nas restrições ligadas às condições de trabalho. E é muito bom saber que ainda existem professores que se preocupam com uma formação de qualidade e com o futuro da educação.

Mas para se ensinar é preciso ter conhecimento como Mendes (2009) defende a

Pode-se considerar, inicialmente, que o uso da história como recurso pedagógico tem como principal finalidade promover um ensino- aprendizagem da matemática que busque dar uma ressignificação ao conhecimento matemático produzido ao longo dos tempos. Com essa prática, considero ser possível imprimir maior motivação e criatividade cognitiva às atividades de sala de aula durante nossa ação docente, pois esse meio de

conceber o ensino da Matemática pode constituir-se em um dos agentes provocadores de ruptura na prática tradicional educativa vivida até hoje nas aulas de matemática. (MENDES, 2009, p.76).

Mendes explica que o uso da história da matemática como recurso pedagógico favorece na aprendizagem matemática, isso que dizer que o professor sabendo a história do conteúdo que ele vai ensinar se torna mais fácil o processo de ensino e aprendizagem, isso nada mais é do que o professor ter conhecimento a respeito daquilo que ele vai ensinar, pois só ensinamos aquilo que sabemos, portanto, devemos ensinar com conhecimento. Entretanto, Ferreira (2011) afirma que.

não basta apenas conhecer a História da Matemática, mas também conhecer sua mediação como um recurso que estimula a motivação do aluno no processo de aprender, fomentar elementos cujas naturezas estejam voltadas à interligação entre o conteúdo e sua atividade didática (FERREIRA, 2011, p.132).

Nesse sentido, o uso da História da Matemática como um recurso mediador didático conceitual na formação profissional que ensinam Matemática desde Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental na interligação dos conteúdos matemáticos e as atividades didáticas.

## CONCLUSÕES

Admitindo a relevância da disciplina Metodologia da Matemática no currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, articuladas com as outras metodologias contribuindo com a construção de um profissional competente, comprometido com suas atribuições em sala de aula no desenvolvimento do processo de ensinar e aprender conteúdos matemáticos, ou seja, desenvolver nos educandos o pensamento lógico matemático logo nos primeiros anos do Ensino Fundamental pontuou ainda a inclusão da História da Matemática nos currículos do referido Curso nesta e nas demais Instituições de Ensino Superiores.

Desse modo, compreendemos a sua relevância e contribuição na formação inicial profissional quanto na formação dos educandos posto que muitos deles desconhecem o teor histórico da Matemática como recurso mediador didático conceitual no processo de ensinar a matemática escolar, tendo em vista a não aprendizagem dos mesmos durante seu processo de escolarização.

A História da Matemática contribui para o desenvolvimento da prática pedagógica de professores. Para isso é preciso que haja uma adequação dessa História para o ensino da Matemática escolar nas turmas destinadas aos profissionais de Pedagogia tornando assim uma alternativa positiva e viável para a construção de conhecimentos entre docentes e discentes no intuito de se estabelecer uma aprendizagem significativa a ser observada nos cursos de formação em nível superior e, posteriormente, nas classes da Educação Básica. No entanto, para que seja eficaz defendemos a inclusão obrigatória do tópico história da matemática nos currículos.

## REFERÊNCIAS

BARONI, Rosa L. S.; NOBRE, Sergio. A pesquisa em História da Matemática e suas relações com a Educação Matemática. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (org.). **Pesquisa em Educação Matemática: Concepções & Perspectivas**, São Paulo: Editora UNESP, 1999, p. 129-136.

BERLINGOFF, William P.; GOUVÊA, Fernando. **A Matemática através dos tempos: Um guia fácil e prático para professores e entusiastas**. Tradução Elza Gomide, Helena Castro. São Paulo: Edgard Blucher, 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **A História da Matemática**: questões historiográficas e políticas e reflexos na educação matemática. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (org.). **Pesquisa em Educação Matemática**: Concepções & Perspectivas, São Paulo: Editora UNESP, 1999, p. 97-115.

FERREIRA, L. H. B. História da Matemática como um mediador didático conceitual. In: FARIAS C. A. (Org.). **Iran Abreu Mendes**: a docência como profissão. Natal: EDUFRN, 2011. p. 131-139.

KAMII, Constance. **Desenvolvendo a aritmética**: implicações da teoria de Piaget. Campinas-SP: Papirus, 1995.

LORENZATO, Sérgio. **Para aprender matemática**. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

MENDES, Iran Abreu. **Investigação Histórica no Ensino da Matemática**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2009.

SILVEIRA, Marisa Rosâni Abreu da. **“Matemática é para poucos”** – um sentido marcado na história. In: DANILUK, Ocsana Sônia (org.). **História da educação matemática**: escrita e reescrita de histórias. Porto Alegre, RS: Editora Sulina, 2012, p. 67-83.

# FORMAÇÃO CONTINUADA: DISCUTINDO AS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS NATURAIS

**ANTONINA MENDES F. SOARES**

Mestre em Educação (UFPI); Doutoranda em Educação PPGEd/UFPI. Professora Assistente da UFPI- DMTE/CCE/UFPI; Membro do Núcleo de Pesquisa sobre Formação de Professores (FORMAÇÃO/UFPI) – amfeitosa@hotmail.com

**JOSÉ AUGUSTO DE CARVALHO MENDES SOBRINHO**

Doutor em Educação (UFSC); Professor Associado da UFPI e Permanente do Programa de Pós- graduação em Educação. Líder do Núcleo de Pesquisa sobre Formação de Professores (FORMAÇÃO/UFPI). Bolsista de Produtividade do CNPQ – jacms@uoi.com.br

## INTRODUÇÃO

Este estudo é parte de uma pesquisa realizada com professores de escolas públicas municipais de Teresina-Pi, onde objetivamos analisar as contribuições da formação continuada e as implicações dessas experiências formativas na prática docente dos professores de Ciências Naturais que atuam nos anos finais da Educação Básica.

Assim, nos deteremos à análise dessas experiências que contribuem nos processos formativos entrelaçados com os desafios de uma prática docente permeada pela reflexividade na perspectiva da formação de sujeitos críticos e autônomos, partindo do seguinte questionamento: quais as contribuições e implicações da formação continuada na prática docente do professor de Ciências Naturais? Essas experiências formativas contribuem para uma prática docente pautada na reflexividade?

Nosso pressuposto é de que as instituições formadoras, dentre estas as Universidades, deixam lacunas no que concerne aos processos formativos, na perspectiva de uma formação sólida voltada para a construção de conceitos, assim como de sujeitos críticos e reflexivos, desta forma, a formação continuada seria uma forma de suplantar as lacunas existente na formação inicial.

Durante muito tempo (século XX), quando se falava em formação de professores, referia-se essencialmente à formação inicial. No entanto, nos dias atuais esse discurso tomou novos horizontes, em função do contexto social, como nos revela Nóvoa (2001, mimeo),

[...] a formação de professores é algo, como eu costumo dizer, que se estabelece num *continuum*. Que começa nas escolas de formação inicial, que continua nos primeiros anos de exercício profissional. Os primeiros anos do professor – que, a meu ver, são absolutamente decisivos para o futuro de cada um dos professores e para a sua integração harmoniosa na profissão – continuam ao longo de toda a vida profissional, através de práticas de formação continuada. [...]

Tendo em vista os desafios de uma sociedade pós-moderna com uma configuração econômica mundial marcada, principalmente, pelo desenvolvimento tecnológico, os professores passam a desempenhar novas funções, assumindo novas responsabilidades, tornando-se responsáveis pela sua formação profissional, intelectual, afetiva e ética dos alunos. Tudo isso requer dos profissionais docentes um posicionamento crítico sobre as questões de ordens, maior desenvolvimento com o projeto pedagógico da escola, busca da integração com a comunidade escolar, dentre outros (LI-BÂNEO, 2004). Para atender a essas necessidades, o professor precisa de atualização profissional e formação continuada para que dê conta dessa dinâmica.

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, onde fizemos uso da entrevista semiestruturada de caráter autobiográfico, tendo em vista que o método empregado foi a história de vida, por meio do qual buscamos informações que contribuíssem na construção dos dados através de entrevistas individuais.

Trivinos (1987, p. 146), traça a seguinte caracterização acerca deste tipo de entrevista:

[...]. aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teoria e hipótese que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, frutos de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Para esse mesmo autor, a entrevista semiestruturada é um dos principais meios que tem o investigador para realizar a coleta de dados, no sentido de que, ao mesmo tempo em que esta valoriza a presença do investigador, oferece também todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação. O investigador pode não só buscar o esclarecimento, como também a elaboração das respostas dadas, criando mais espaço para sondar além das respostas e estabelecer um diálogo com o entrevistado.

As entrevistas com os 15 (quinze) sujeitos selecionados (professores licenciados em Ciências/Biologia e/ou Biologia) em efetivo exercício do quadro da Secretaria Municipal de Educação/Teresina -Pi, foram orais e individuais, aplicadas em dia, local, e horário marcados previamente pelo docente. As entrevistas foram registradas em gravadores digitais/MP4. Cada entrevista teve duração média de 50 minutos. Todas elas foram transcritas e digitadas, a fim de que pudessem ser referendadas pelos sujeitos e, posteriormente, analisadas. Cada sujeito conheceu previamente os objetivos da pesquisa e aderiu voluntariamente assinando o termo de consentimento livre e esclarecido.

Dessa forma, o processo de desvelamento do objeto da pesquisa se constrói pouco a pouco, por meio de uma elaboração teórica que aumenta, dia após dia, a partir de hipóteses oportunizadas no campo da investigação, realizando uma articulação criativa, mais estreita possível entre os dados e as questões/hipótese. (SOARES, 2010).

O arcabouço deste trabalho está estruturado em uma introdução, seguida da primeira seção que trata da escola como lócus de formação contínua; a segunda seção discute a formação continuada como possibilidades de redimensionar a prática docente; a terceira seção trata da formação continuada como momento de socialização com os pares e a última que faz referência a priorização dos aspectos teóricos aos práticos, seguido das considerações finais.

## A ESCOLA COMO LÓCUS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA

Historicamente, os processos de formação foram realizados para dar solução a problemas genéricos, uniformes e padronizados. Nos últimos anos, as pesquisas evidenciam que os processos formação continuada não têm produzido resultados satisfatórios no que se refere à resignificação da prática docente. Neste sentido, Imbernón (2010, p.53), afirma que:

Tentava-se responder a problemas que se supunham comuns aos professores, os quais deveriam ser resolvidos mediante a solução genérica dada por especialistas no processo de formação. Isso acarretou para os processos de formação algumas modalidades em que predomina uma grande descontextualização do ensino, dos contextos reais dos

educadores, já que para diferentes problemas educativos era sugerida a mesma solução, permanecendo-se à margem da situação geográfica, social e educativa concreta do professor e de quais fossem as circunstâncias de tal problema educacional.

Podemos perceber que o modelo predominante de formação continuada tem sido amplamente questionado, entre outras razões, pelo fato de desconsiderar o contexto de trabalho do professor, bem como suas experiências e práticas.

Nessa perspectiva, quando questionamos os interlocutores deste estudo sobre os contextos/ locais de implementação dos programas de formação continuada, percebemos pelos fragmentos das falas abaixo que muitos entendem que a escola deve ser considerada como *lócus* desta formação, uma vez que nesta se verifica a produção do conhecimento e é dotada de singularidades.

[...] a falta de tempo para qualificação acaba por tornar o professor um autodidata estudando sozinho sem muita disponibilidade e, apesar de considerar a sala de aula um *lócus* de conhecimento a Universidade também ou qualquer outra instituição por ela determinada são importantes *lócus* de conhecimento e, que a gente enquanto profissionais temos a necessidade de passar por essas instituições. (Professora Margarida, Entrevista 2009).

[...] defendo que a escola antes de iniciar o ano letivo deveria parar alguns dias para que se estudasse toda uma pedagogia a ser trabalhada naquele ano letivo, seria muito enriquecedor. Então, defendo que a escola deve funcionar como um *lócus* de formação continuada, que se tenha um trabalho fundamentado dentro de uma teoria e conhecimentos para que possamos chegar até nossos alunos, porque cada dia que passa a escola está mais solta, sente-se a necessidade de meios de direcionem melhor a escola para que todos possam trabalhar objetivando um mesmo direcionamento. (Professora Orquídea, Entrevista 2009).

[...] no que se refere à formação que se dá dentro da própria escola também tem sido muito significativa, por que é nos encontros que discutimos as dificuldades de determinadas turmas, buscando com os colegas superar-las. (Professor Águia, Entrevista 2009).

Percebemos pelos depoimentos dados nas entrevistas que os professores consideram a formação continuada necessária, por reconhecerem que através desta adquirem novas práticas que facilitam seu trabalho, como também complementam a formação inicial. Essa percepção aparece bem forte na fala da professora Margarida ao considerar que a falta de tempo para qualificação acaba dificultando este processo e tornando o professor um autodidata, estudando sozinho, apesar de considerar que a sala de aula é um espaço de produção de conhecimentos, e não deixando de reconhecer que “[...] a Universidade ou qualquer outra instituição por ela determinada são também importantes *lócus* de conhecimento e, que a gente enquanto profissionais temos a necessidade de passar por essas instituições” (Entrevista 2009). Assim, a Professora Margarida ao expor sua percepção sobre a formação continuada destaca um aspecto considerado, por excelência, o local de trabalho como *locus* adequado para a formação continuada acontecer, concepção também defendida por Nóvoa (1995), Tardif (2002), Pimenta (2002), Mendes Sobrinho (2006), dentre outros.

A este respeito, Canário (1998), enfatiza que a escola é o lugar que mais colabora para aprendizagem do professor, pois ela constitui o espaço real de construção da sua identidade profissional. esclarece ainda que é preciso repensar a formação destes profissionais, no sentido de superar os modelos históricos de formação, ou seja, a escola passa a ser o foco do processo “ação-reflexão-ação” como unidade básica de mudança e desenvolvimento.

Este mesmo entendimento é corroborado pelos professores/sujeitos deste estudo, Orquídea e Águia (Entrevista, 2009), quando propõem que a escola antes de iniciar o ano letivo deveria parar alguns dias para que se estudasse toda pedagogia a ser trabalhada no ano letivo defendendo, pois, que esta deveria funcionar como um lócus de formação continuada, onde se tivesse um trabalho fundamentado dentro de uma teoria e determinados conhecimentos.

Estes professores ainda expressam de forma clara o seu entendimento sobre a formação continuada e consideram principalmente aquela que acontece em seu local de trabalho, a qual no olhar destes professores, seria uma das mais completas, por estar relacionada com dia-a-dia da escola como também a possibilidade de desenvolver um trabalho em equipe. O entendimento é de que no contexto profissional a formação torna-se mais significativa, como defende Imbernón (2006), que a formação continuada aconteça no lugar de trabalho, na própria instituição educacional, valorizando, sobretudo o contexto de trabalho, e tornando o processo de conhecimento profissional mais significativo. Essa aproximação com as situações concretas de construção do conhecimento em um dado contexto educativo e específico, possibilita ao professor refletir sobre sua prática, sobretudo de forma coletiva, como narra a professora Orquídea: “[...] sente-se a necessidade de meios que direcionem melhor a escola para que todos possam trabalhar objetivando um mesmo direcionamento” (Entrevista, 2009).

Nóvoa (1992), diz que é evidente, portanto, que se percebe que é preciso ter presente que a atividade docente se dá em um espaço coletivo, no qual se estabelecem redes coletivas de trabalho que são fatos decisivos de socialização profissional e de afirmação de valores da profissão.

## POSSIBILIDADES DE REDIMENSIONAR A PRÁTICA DOCENTE

Entendendo a formação continuada como parte do desenvolvimento profissional que se dá ao longo da atuação docente, pode possibilitar um sentido novo à prática pedagógica, no sentido de, contextualizar novas circunstâncias e resignificar a atuação do professor. Trazer novas questões da prática e buscar compreendê-las sob o enfoque da teoria e na própria prática permite articular novos saberes na construção da docência, dialogando com os envolvidos no processo de formação (IMBERNÓN, 2010).

Neste sentido, para a maioria dos professores interlocutores desta pesquisa, a formação continuada é entendida como uma necessidade no sentido de preencher as lacunas deixadas pela formação inicial, mas também como meio de superar a racionalidade técnica. Nesta acepção, esta formação é vista como um elemento de mudança de postura nas suas práticas, através de um processo reflexivo, crítico, que encontram na socialização com os pares uma forma de construção de saberes. A esse respeito, registramos os depoimentos:

[...] outra contribuição da formação continuada é essa visão do pesquisador que é essencial para o nosso dia-a-dia na sala de aula, ou seja, você trabalhar com uma determinada metodologia, perceber como aquilo funciona, de que forma aquilo está atuando, então essa visão tem melhorado a minha ação docente, porque a partir de então você observa avalia o que você está fazendo, o efeito e o rumo que esta ação está tomando e, a partir de então saber o que você pode fazer para ir além e de que forma. Isso foi muito significativo pra mim. (Professor Mendeleev, Entrevista 2009).

[...] melhorou a minha ação docente enquanto professor de Ciências Naturais e preencheu o que ficou faltando na formação inicial. A gente aprende muito [...] atribuo isso a

dois motivos, primeiro ao próprio curso e, em segundo a interação com os outros troca de experiência com os colegas professores, pegar experiência de cada lugar, ou seja, a socialização com os pares. (Professor Mendel, Entrevista 2009).

[...] enriquecem a nossa prática, é um momento de reflexão e ressignificação da nossa prática. (Professora Orquídea, Entrevista 2009).

[...] participei de muitos cursos de formação continuada que me fizeram repensar a minha ação docente, e enriquecer mais meus conhecimentos, então posso dizer que a formação continuada me deu mais autonomia para superar as dificuldades da sala de aula. (Professor Águia, Entrevista 2009).

No que se refere ao processo reflexivo, sabemos que não surge do acaso. No entendimento de Pimenta (2005) e Contreras (2002), estes esclarecem sobre essa mesma temática que a reflexão depende do conhecimento profissional que se possua. Isso significa que precisamos ter um caminho percorrido dentro do fazer docente para termos elementos suficientes a essa reflexão. Percebemos que os professores interlocutores desta pesquisa encontram nesta formação o contexto adequado para o desenvolvimento dessa prática, como evidenciam os professores: “[...] muitos cursos de formação continuada me fizeram repensar a minha ação docente.” (Professor Águia, Entrevista, 2009); “[...] porque a partir de então você observa, avalia o que você está fazendo, o efeito e o rumo que esta ação está tomando e, a partir de então, saber o que você pode fazer para ir além e de que forma. [...]” (Professor Mendeleev, Entrevista 2009); “[...] enriquecem a nossa prática, é um momento de reflexão e ressignificação da nossa prática.” (Professora Orquídea, Entrevista 2009).

Evidenciamos que nas falas dos professores Mendeleev, Águia e Orquídea, a percepção de processos formativos e práticas docentes que lhes permitem uma visão de formação que foge à racionalidade técnica, vendo na formação continuada a possibilidade de mudar esse tipo de prática e tendo o processo de reflexão sobre a prática como elemento fundamental na atuação do professor, como assim discutem vários autores brasileiros e estrangeiros, dentre estes Schön (1995), que se tornou uma referência, pois suas contribuições têm permitido aos educadores analisar vários pontos de vista, mediante a conveniência da reflexão crítica para o contexto educacional.

Sobre este entendimento, Imbernón (2010), ressalta a formação continuada como fomento de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores elevando seu trabalho pra transformação de uma prática. Uma prática que está para além das atualizações científicas, didáticos ou pedagógicos do trabalho docente, supõe uma prática cujo alicerce é balizada na teoria e na reflexão desta. Assim, como ressaltam em suas falas, os interlocutores entendem a formação continuada diretamente ligada ao papel do professor, as possibilidades de transformação de suas práticas pedagógicas.

Retomando a análise, na fala do professor Mendeleev, foi percebido por ele uma outra contribuição da formação continuada: “[...] essa visão do pesquisador que é essencial para o nosso dia a dia na sala de aula, ou seja, você trabalhar com uma determinada metodologia ter essa visão de que se deve e pode observar em que aquilo funciona” (Entrevista, 2009). O professor demonstrou que tem a capacidade de formular questões sobre a sua própria prática e de estabelecer objetivos que tratem de responder a tais questões. Segundo Imbernón (2002, p. 74), fundamentado em Ingvarson, a síntese dessa formulação seria que:

[...] a maneira mais eficaz de realizar a formação permanente é mediante o estudo, de forma cooperativa por parte dos próprios docentes, dos problemas e temas que integram sua intenção de realizar uma prática coerente com seus valores educativos.

Discussões essas que remontam à formação proposta por Dewey, ao dizer que os professores precisam de uma “ação reflexiva”. Pensamento este corroborado também por Zeichner (1993), um dos impulsionadores atuais do referido modelo de formação: “[...] professores como pesquisadores sobre a ação”, dos “professores como inovadores”, “professores que se autodirigem” e “professores como observadores participantes”.

Segundo García (2007), professor pesquisador seria aquele professor que parte de questões relativas à sua prática com o objetivo de aprimorá-la. A esse respeito Lima (2007), esclarece que pode-se definir o professor como aquele profissional que ministra, relaciona ou instrumentaliza os alunos para as aulas ou cursos em todos os níveis educacionais, segundo concepções que regem esse profissional da educação e o pesquisador, como aquele que exerce a atividade de buscar reunir informações sobre um determinado problema ou assunto e analisá-las, utilizando para isso o método científico com o objetivo de aumentar o conhecimento de determinado assunto, descobrir algo novo ou refutar conjecturas anteriores.

## MOMENTO DE SOCIALIZAÇÃO COM OS PARES

Nessa constante busca de atualização profissional para atender as demandas de uma sociedade cada vez mais exigente que requer de seus profissionais mais informações e conhecimentos, ressaltamos a necessidade dos professores estarem interagindo com seus pares, trocando experiências, refletindo e tirando suas dúvidas, ou seja, participando dos processos de socialização profissional (SOARES, 2010).

Entendemos que a troca de experiências com seus pares se constitui como elemento importante para a construção e reconstrução de saberes e das práticas pedagógicas. Neste sentido, é que os sujeitos mencionam em suas falas a escola como espaço de formação continuada, oportunizando espaços de reflexão coletiva para que professores possam socializar os conhecimentos construídos.

A este respeito, Ibiapina (2004, p. 39), enfatiza que “[...] a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, supõe análise e uma proposta totalizadora que orienta ação para a mudança”.

Nesse sentido, foi possível perceber através das falas dos interlocutores desta pesquisa ao narrar a influência dos programas de formação continuada, em particular o relacionado aos PCNs, os professores Girassol, Elicônia e Dália destacam a relevância que estes programas trouxeram para sua formação e prática pedagógica, sobretudo porque consideram um momento de troca de experiência com os colegas de profissão, uma oportunidade que tiveram de ampliar “[...] os saberes a serem considerados, os saberes para ensinar, os saberes sobre a prática e os saberes da prática” (PERRENOUD, 2001, p. 20-30). Na verdade, essa compreensão vai ao encontro dos sentimentos expressos pelos interlocutores nos relatos abaixo:

[...] de alguma forma melhora, pois você vê as experiências de outras pessoas e, este compartilhar de experiências de certa forma tem a sua importância e, acaba preenchendo as deficiências da formação inicial. (Professora Girassol, Entrevista 2009).

[...] acrescenta no sentido de você estar vivenciando novas discussões com colegas, com grupos diferentes e tentando buscar inovações, resgatar alguma coisa que está meio apagada, para superar as dificuldades vivenciadas. Até mesmo porque muitas pessoas têm as mesmas dificuldades que a gente tem, as mesmas queixas e é um momento para

socializar. [...] é um momento muito especial para esta relação com os colegas, a troca de experiências, eu diria que é um momento para você acordar. (Professora Helicônia, Entrevista 2009).

[...] já participei de alguns cursos de formação continuada, não de todos, por exemplo os PCNs eu fiz um ano. [...] melhorou a minha ação docente, as experiências eram socializadas. (Professora Dália, Entrevista 2009).

No que se refere aos programas de formação continuada, a fala dos interlocutores nos trouxe muitas informações sobre as contribuições destes cursos para o desenvolvimento da profissão. Desta forma, dentre outras oportunidades de formação continuada que os sujeitos desta pesquisa tiveram, foi a participação em programas de formação oferecidos Secretaria Municipal de Educação em parceria com MEC. Entre os cursos oferecidos mencionam com mais ênfase, os PCNs, esse curso visava a uma formação articulada à prática, de modo que, cada profissional refletisse melhor sobre sua ação docente e buscasse, no confronto com a experiência, articular elementos teóricos da formação a sua vida docente.

Percebemos que estes momentos formativos, buscavam as experiências vivenciadas pelo grupo, no sentido de superar o individualismo. A este respeito, Imbernón (2010), esclarece que um dos procedimentos que podem ajudar é a realização de uma formação colaborativa do grupo com o compromisso e a responsabilidade coletiva, com interdependência de metas para transformar a instituição educacional em um lugar de formação continuada, como um processo comunicativo compartilhado, para aumentar o conhecimento profissional pedagógico e a autonomia.

## PRIORIZAÇÃO DOS ASPECTOS TEÓRICOS AOS PRÁTICOS

Alguns modelos propostos para a formação continuada procuram contornar a velha dicotomia entre teoria e prática. Autores como Schon (1992), Nóvoa (1991), Santos (1998), dentre outros, defendem a racionalidade prática e o professor reflexivo.

Entretanto no que se refere à articulação teoria/prática, Perrenoud (2001, p. 33) postula que “[...] os saberes necessários para aprender a prática somente podem ser construídos por profissionais ou por pesquisadores que conhecem a prática profissional”. Nesse contexto, entendemos que essa interface entre os elementos teóricos e a prática docente como um elemento de fundamental importância em um processo formativo, pois é na relação dialética entre teoria e prática que o professor constrói e ressignifica seus saberes. No entanto, essa relação continua vem sendo uma preocupação para muitos estudiosos, haja vista que ainda há, em muitos cursos de formação, uma dicotomia em relação a esses aspectos. Neste sentido, Veiga (1997, p. 67) critica “[...] primeiro é examinada a teoria e, posteriormente, a prática, de forma que a fragmentação do saber reforça a dicotomia pensar e fazer, separando artificialmente o que é uno”.

Diante dessa compreensão, é indispensável uma formação significativa que, de fato, tenha uma relação com os sujeitos envolvidos no processo educativo. Assim, nos relatos dos interlocutores desta pesquisa, constatamos que a formação de uma boa parte destes professores da qual eles participaram não houve essa aproximação, conforme está explicitado nos relatos dos mesmos.

[...] participei, inclusive dentro da própria Universidade, de um curso de extensão, em aplicabilidade da ciência prática dentro do laboratório, era pra ter sido feito em um ano, mas em três meses o processo sofreu uma interrupção, não foi possível continuar. Essa parte aí foi muito bom, porque nós tivemos o início da prática laboratorial do ensino da

Biologia, pena que não concluímos, tive outros cursos como PCN, que não considerei muito viável para mim porque, eu professor de Ciências sendo orientado por um professor de Geografia, ficou meio contramão. (Professor Darwin, Entrevista 2009).

[...] tem suas contribuições não de forma completa, como também nem tudo que eu vivenciei eu pude trazer para a prática, lógico que existe contribuições positivas sim, como por exemplo, na relação com os alunos, em melhorar a forma de trabalhar os objetivos, saber perceber melhor a turma, melhorei nesses aspectos, mas ainda existem lacunas que não foram preenchidas, porque também na formação continuada continua a não proporcionar essa vivência prática continua ainda numa visão teórica. (Professor Mendeleev, Entrevista 2009).

[...] Já participei de alguns cursos de formação continuada, todos esses cursos que participei não foi uma iniciativa própria por que sentisse a necessidade, mas porque foi uma oferta institucional, mas gostei apesar de achar que estes cursos poderiam priorizar mais a parte prática, no entanto não acrescentou muito. Novamente foi priorizada a parte teórica. Então como já disse anteriormente, eu esperava mais dos cursos de formação continuada. (Professora Lua, Entrevista 2009).

A este respeito, Demo (1990, p. 52), acrescenta que dentro de um contexto pedagógico é importante que teoria e prática caminhem juntas no sentido de um enriquecimento do trabalho. O autor enfatiza que “[...] se a pesquisa é a razão do ensino, vale o reverso: o ensino é a razão da pesquisa”. A teoria surge de indagações e busca de respostas para questões advindas da prática, ou seja, a pesquisa, então, não se realiza numa estratosfera situada acima da esfera de atividades comuns e correntes do ser humano, sofrendo assim as injunções típicas dessas atividades (LÜDKE, 1986). Porém, notamos que por vezes ocorre um distanciamento entre teoria e prática, percebido pelos sujeitos desta pesquisa na formação continuada, onde a aula aparece como a instância em que se explicita esse confronto.

Entretanto, entendemos que o conhecimento pode vir e vem parcialmente da prática, mas não há como situá-lo exclusivamente nesta dimensão valorizando o conhecimento tácito em detrimento do conhecimento escolar. Libâneo (2002), enfatiza que nenhuma política de capacitação será bem sucedida se não se voltar para os conteúdos, mas é fundamental que o mediador dessa relação também tenha um domínio seguro deles, de sua ligação com a prática e com os problemas concretos, que saiba trabalhar os conteúdos de forma teórico/prático como instrumentos conceituais para leitura da realidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos algumas ponderações/considerações que julgamos pertinentes, a partir dos dados analisados, para que, assim, possamos responder a questão que norteou esse trabalho: quais as contribuições e implicações da formação continuada na prática docente do professor de Ciências Naturais? Essas experiências formativas contribuem para uma prática docente pautada na reflexividade? Nosso pressuposto é de que as instituições formadoras, dentre estas as Universidades, deixam lacunas no que concerne aos processos formativos, na perspectiva de uma formação sólida voltada para a construção de conceitos, assim como de sujeitos críticos e reflexivos, desta forma, a formação continuada seria uma forma de suplantando as lacunas existente na formação inicial.

Nessa perspectiva, após análise minuciosa das falas dos sujeitos desta pesquisa, ficou perceptível as implicações/contribuições da formação continuada, dentre estes, alguns nos chamaram atenção como, por exemplo, a permanente falta de vinculação entre a teoria e a realidade concreta da sala de aula; a importância da coletividade (pares) para o desenvolvimento/ ressignificação da ação docente; preenchimento das lacunas deixadas pela formação inicial (apontado pela maioria dos interlocutores) e a visão do professor como pesquisador da própria prática.

## REFERÊNCIAS

- CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- GARCIA, V. C. G. **Fundamentação teórica para as perguntas primárias: o que é Matemática? Por que ensinar? Como se ensina e como se aprende?** Apostila, 2007.
- IBIAPINA, I. L. de M. **Docência universitária: um romance construído na reflexão dialógica**. 2004. 389p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-79.
- \_\_\_\_\_. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia, GO: Alternativa, 2004.
- LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-77
- LUDKE, M; ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo. EPV, 1986.
- MENDES SOBRINHO, J. A. de C. A prática pedagógica de professores não- licenciados e suas articulações com a formação continuada. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C; CARVALHO, M. A. de. (Org.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 75-86.
- NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992. [http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod\\_Entrevista=59](http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=59). **Realizada em:** 13/9/2001. Acessado em 10/06/2013.
- PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2. ed. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PIMENTA, S. G. **A prática reflexiva no ofício de professor profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 77-91
- SOARES, A. M. F. **Ação docente em ciências naturais: discutindo a mobilização de saberes experienciais**. 2010. 219f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2010.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVINÓS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I. P. A. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social. In VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. **Formação de professores – políticas e debates.** Campinas: Papirus, 2002. p. 65-93.

\_\_\_\_\_. Projeto político pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: (Org.). **Projeto político pedagógico:** uma construção possível. 3. ed. Campinas: Papirus, 1997.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores:** idéias e práticas. Educa: Lisboa, 1993.

# CONTRIBUIÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE EDUCATIVA PARA FORMAÇÃO DOCENTE NO PIBID

**DANDARA QUEIROGA DE OLIVEIRA SOUSA**

Licencianda do curso de Educação Física da UFRN e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID Educação Física da UFRN – dandaraqueiroga@gmail.com

**DIANNE CRISTINA SOUZA DE SENA**

Mestranda em Educação pela UFRN e professora do município do Natal/RN– diannesena@hotmail.com

**MARIA APARECIDA DIAS**

Doutora em educação pela UFRN e professora adjunta II de Educação Física da UFRN – cidaufrn@gmail.com

## INTRODUÇÃO

Iniciamos nossas pesquisas conceituando o que é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, a nível da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. O PIBID é,

[...] um Programa do Ministério da Educação, gerenciado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), cujo objetivo maior é o incentivo à formação de professores para a Educação Básica e a elevação da qualidade da escola pública (PIBID, 2013a, p.1).

Este Programa abrange diversos cursos de licenciatura e vem expandindo a cada ano e cada novo edital, segundo dados do site do PIBID UFRN (2013a, p.1), em 2012 o Programa contemplou 6 novos cursos, totalizando 19 cursos presenciais em diversas áreas do conhecimento. Cada curso contemplado pelo PIBID é nomeado de sub-projeto, ou sub-área. Por exemplo, o PIBID Educação Física é um sub-projeto do Programa PIBID da UFRN, no nosso caso. Cada sub-projeto é organizado da seguinte maneira: coordenador da sub-área, supervisor e bolsistas.

Por se tratar de um programa de iniciação à docência, considera-se como público alvo deste programa, estudantes de licenciatura, que são os bolsistas. Professores da rede pública do ensino básico, que atuam como supervisores destes discentes, auxiliando em suas práticas pedagógicas e por fim, o coordenador da sub-área, que é responsável pelo bom andamento do sub-projeto.

Como já explicitado anteriormente o objetivo maior do Programa é incentivar a formação inicial de professores para rede básica, para tanto é necessário um estreitamento da relação entre os licenciandos com o cotidiano escolar. Corroboramos a afirmativa de Lopes (2012, p.176) que diz:

Dessa forma, a preparação do professor de História [ou de Educação Física] deve acontecer no espaço acadêmico de maneira a que seja habilitado a problematizar a constituição das diferentes relações entre os sujeitos históricos no tempo e no espaço, mas também que, como futuro professor, experimente as atitudes, os modelos didáticos, as capacidades e modos de organização que se pretende que venham a ser concretizados nas suas próprias práticas pedagógicas.

Notamos em nossa prática, que quanto mais cedo esta vivência for possibilitada, melhor preparado estará o futuro professor para encarar a realidade escolar. Nesse sentido o PIBID- UFRN, proporciona e objetiva, simultaneamente:

I – Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II – Contribuir para a valorização do magistério; III – Elevar a qualidade da formação inicial

de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV – Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; V – Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; VI – Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (PIBID, 2013b, p.1).

Constata-se diariamente no fazer pedagógico, a importância deste programa para formação acadêmica inicial, para formação continuada dos professores da rede básica de ensino que atuam como co-formadores e que num processo simultâneo ensinar- aprender, como já dizia Freire (1996) e se colaboram e engrandecem as práticas pedagógicas.

## O PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA NA UFRN

Atendendo aos mesmos princípios e objetivos gerais do PIBID – UFRN, em agosto de 2012, incorpora-se a este, o PIBID Educação Física da UFRN.

Atualmente fazem parte do sub-projeto Educação Física, quinze bolsistas, dois supervisores e uma coordenadora de área (ou sub-projeto). Os bolsistas se dividem em duas escolas, sendo uma municipal e uma estadual (ambas na cidade do Natal). Cada escola conta com um supervisor e o número de turmas atendidas varia de 2 a 4, dependendo da escola e da turma em questão.

A prática pedagógica é constituída por ações de planejamento co-participativo com os supervisores e aprovados pela coordenação, aplicação das aulas planejadas, reuniões gerais de apreciação e avaliação das atividades em curso, construção e apresentação de oficinas interpibid educação física, que contribuem substancialmente para formação dos discentes, participação em eventos de cunho acadêmico científico divulgando a nível nacional e regional as realizações e dificuldades do PIBID EF.

As ações citadas, em geral, abrangem as ações e discussões relativas ao PIBID Educação Física, mas vale salientar que é uma preocupação da coordenação geral, sempre que possível for, reunir todos os atores sociais de todos as sub-áreas.

## ENCONTRO INTEGRATIVO DO PIBID

O Encontro Integrativo é uma união de forças e esforços para que todos os integrantes do PIBID da UFRN possam compartilhar conhecimentos e experiências de forma mútua. A periodicidade deste evento é anual, dadas suas proporções, o que, por hora, impossibilita maior periodicidade.

No ano de 2013, mais especificamente de 07 a 09 de junho, foi realizada a sexta edição deste gigantesco Encontro que em geral, é composto por uma mesa-redonda ou palestra, com a participação de todos os partícipes de todos os grupos, e oficinas, que são ministradas por bolsistas dos diversos cursos.

A ideia é que todos os sub-projetos participem de todas as oficinas, desse modo os coordenadores se organizam com seus bolsistas e enviam um representante para cada oficina. Este ano, houve na programação, os diálogos temáticos, que discutiam aspectos relacionas à escola e a distribuição dos bolsistas, supervisores e coordenadores se deu da mesma maneira.

## O PIBID EF NO VI ENCONTRO INTEGRATIVO DO PIBID-UFRN

A primeira edição do Encontro que a Educação Física teve oportunidade de participar foi em outubro de 2012, na sua quinta edição. Como o projeto Educação Física era recém-chegado nossa participação limitou-se a condição de ouvinte e tivemos a oportunidade de aprender enormemente com as experiências dos outros grupos.

Na sexta edição, realizada em junho de 2013 e segunda experiência da EF no Encontro, os bolsistas tiveram a oportunidade de planejar e ministrar oficinas, sendo uma delas intitulada Oficina Psicomotricidade, que será apresentada neste relato.

### A OFICINA: PSICOMOTRICIDADE

O planejamento da oficina foi bastante cuidadoso e orientado por uma especialista em psicomotricidade. Construiu-se então a ementa da oficina, trazendo como objetivos:

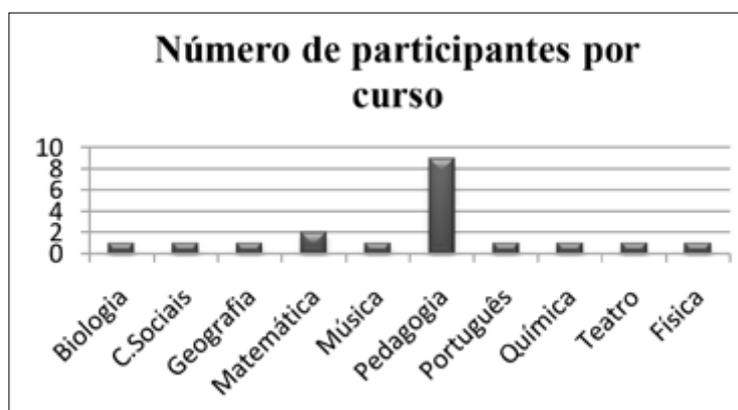
Conhecer o desenvolvimento psicomotor da criança de 0 a 10 anos e como a escola poderá estimular este desenvolvimento, considerando os aspectos das aprendizagens escolares, tendo como referência o diálogo entre o Corpo e a Motricidade destes indivíduos. Vivenciar práticas corporais a partir dos aspectos psicomotores, tais como: organização espacial, organização temporal, tônus, motricidade global, ritmo, motricidade fina e lateralidade (PIBID, 2013c, p.5).

O intuito foi proporcionar uma oficina essencialmente prática, o que já a distingue das demais, e por meio das práticas, refletir sobre a teoria da psicomotricidade. Vale salientar, que as práticas aqui referidas, são práticas corporais. Para que o cunho teórico não corresse risco de negligência, confeccionou-se um folheto (Anexo 1), que foi entregue a todos os participantes. Este, conceitua brevemente alguns temas que foram abordados na oficina e fornece sugestões de leituras para informações mais aprofundadas sobre a temática.

Finalizando a etapa de planejamento da oficina, escolhemos as atividades e estratégias metodológicas para conseguirmos discutir um pouco da relação corpo e movimento na escola, na visão da psicomotricidade.

A Oficina Psicomotricidade foi realizada no dia 07 de junho, pela manhã e contou com a presença de 19 estudantes de diferentes cursos de licenciatura, como podemos observar no gráfico abaixo.

**Gráfico 1** – Relação da quantidade de participantes por curso.



Tivemos a participação de 10 sub-projetos PIBID de diferentes cursos, incluindo os PIBID do campus Natal e de campus do interior do estado.

Constatou-se um grupo bastante heterogêneo, das mais diversas áreas de conhecimento e por este motivo optamos por práticas corporais que fossem familiares aos participantes, visto que o reconhecimento de certas práticas, podem contribuir para que os envolvidos fiquem mais a vontade.

Todas as atividades teórico-práticas foram realizadas na sala de dança, que conta com bom equipamento de som, piso em madeira, espelhos amplos e é reservada, de modo que os participantes pudessem estar bem confortáveis em nossas atividades.

As atividades da oficina (Anexo 2) foram divididas didaticamente em três momentos:

1. Apresentação: Dos conceitos gerais que norteariam a oficina; Sobre o que estuda a psicomotricidade; Apresentação dos participantes.
2. Atividades práticas-reflexivas: Práticas corporais simultâneas às relações que podem ser feitas dos aspectos psicomotores teorizados com o corpo em movimento;
3. Roda final: Momento de reflexão e consolidação dos aprendizados; Elaboração da representação grafomotora de si mesmo.

Faz-se necessário esclarecer alguns conceitos que são pertinentes para o melhor entendimento dos objetivos desta oficina e da psicomotricidade como área de conhecimento.

Inicialmente esclarece-se o conceito de psicomotricidade adotado para o diálogo com os estudantes, onde Fonseca (1995) traz que, a psicomotricidade é concebida como integração da motricidade, produto da relação inteligível entre a criança e o meio, sendo instrumento pelo qual a consciência se constrói e se materializa”.

Corroborando a ideia de corpo indivisível, da perspectiva fenomenológica de entendimento do corpo, do filósofo francês Merleau-Ponty (1999), a psicomotricidade entende que não se pode compreender um corpo enquanto partes físicas que o compõem ou concebê-lo na dicotomia corpo x mente. Entende-se esta, como sendo uma relação recíproca e simultânea, o corpo e a mente coexistem, como afirma Mendes (2007) ao investigar a máxima de Juvenal “mens sana in corpore sano”, refletindo se há um dualismo ou uma relação de complementaridade nesta Máxima.

Estabelecido entendimento de corpo, é importante destacar a relação, observada pela psicomotricidade, do corpo e o movimento no desenvolvimento humano. Concordamos pois, com Vítor da Fonseca (1988, p.147), quando afirma que,

A integração mental do movimento, como forma de expressão de uma individualização face à realidade, está em dependência recíproca com a gênese do comportamento humano, daí se traduzir em aquisições motoras integradas, em estreita relação com o desenvolvimento psicofisiológico.

Nesse sentido, entende-se que a realidade na qual o sujeito está inserido influenciará sua percepção e vivências motoras o que pode ser favorável, ou não, para o seu desenvolvimento.

Para além de compreender a relação corpo e movimento é fundamental perceber esta relação na infância, quando então poderemos contextualizar com a realidade escolar, a qual pretendemos gerar reflexões.

Para Henry Wallon (1968 apud, FONSECA, 1983, p.18), há “uma evolução tônica e corporal que constitui o prelúdio da comunicação verbal [...] chamado diálogo tônico”. O que nós visualizamos claramente na criança que ainda não fala, mas que sua linguagem corporal demonstra seus desejos e angústias.

Com o passar dos anos a criança adquire a linguagem verbal e aprende a caminhar, essas duas aquisições encaminham a criança para sua autonomia. E “é pelo movimento que a criança integra a relação significativa das primeiras formas de linguagem (simbolismo) (FONSECA, 1983, p.23)”.

Por fim, Piaget (1960 apud, FONSECA, 1983, p.27) afirma que “efetivamente a inteligência é o resultado de uma certa experimentação motora integrada e interiorizada que, como processo de adaptação, é essencialmente movimento”.

Dessa forma, compreende-se o corpo em movimento como meio e fim do aprendizado e considera-se a psicomotricidade enquanto forma de reconhecimento de que o movimento é condição precípua do desenvolvimento humano e portanto não pode ser negligenciado ou oprimido.

Considerando que boa parte da vida o ser humano compartilha experiências no contexto escolar, é importante estabelecer a relação do corpo em movimento e como o entendimento da importância deste corpo em movimento pode auxiliar no fazer pedagógico, no nosso caso, dos participantes desta oficina.

## A PSICOMOTRICIDADE EDUCATIVA

Historicamente a psicomotricidade teve início no meio médico, por volta de 1870. Em seguida, diversos estudiosos contribuíram para sua conformação atual, com enfoque clínico ou terapêutico e o enfoque educacional. Na área da Educação Física, por volta dos anos 1980, a psicomotricidade foi incorporada como uma abordagem de ensino, considerando o enfoque educativo.

A principal diferença entre as duas linhas é que, a terapêutica previne e trata distúrbios psicomotores. O atendimento normalmente se dá individualmente ao paciente, nos consultórios de psicólogos, que possuem habilitação para trabalhar com a psicomotricidade. Já a psicomotricidade educativa preocupa-se com as relações sociais e afetivas que devem ser estimuladas, portanto atende a grupos e não enfoca o tratamento de distúrbios e sim a oportunidade de vivências motoras contribuindo para o desenvolvimento humano (LAPIERRE, 2004).

Le Boulch (2001) define a educação psicomotora como uma educação global, que ao associar as capacidades físicas, sociais, afetivas da criança promovem o seu desenvolvimento, dando-lhe segurança e equilíbrio para organizar corretamente suas relações com os meios aos quais estará inserida ao longo de vida.

## CONCLUSÕES

Para fins de planejamento e referencial teórico utilizamos os parâmetros da psicomotricidade educativa a fim de dialogar mais de perto com a realidade escolar onde por vezes, “o corpo em movimento, na sua agitação emocional e criadora, não é admitido na escola, senão durante as „recreações”, sob o olhar do professor, que a rigor, observa, evitando misturar sua autoridade e esses jogos pueris” (LAPIERRE, 2004, p.39). O intuito da Oficina Psicomotricidade é gerar nos futuros docentes uma reflexão sobre as amarras que por vezes impomos, negligenciando a educação e priorizando a disciplinarização dos corpos de nossos estudantes.

Para atingir tal conscientização, utilizamos como estratégia metodológica a organização e sistematização de atividades que contemplassem alguns aspectos psicomotores, para que os próprios participantes vivenciando práticas corporais as quais pudessem imprimir e relacionar significados

aos movimentos, considerando os diálogos realizados ao longo das atividades, pudessem compreender um pouco melhor a necessidade de movimento para as crianças e na medida do possível estimulá-los.

Os aspectos contemplados foram: noções espacial e temporal, ritmo, lateralidade, esquema e imagem corporais e motricidades fina e global, que esclareceremos brevemente a seguir.

**Organização ou noção espacial:** é a percepção que temos dos espaços que nos rodeiam e que são dependentes e relacionadas com a noção de espaço que nosso próprio corpo ocupa e da natureza do meio que nos rodeia (ARAÚJO; VALADARES, 1999 apud JOBIM, 2012, p.15).

**Organização ou noção temporal:** É a “capacidade de avaliar o tempo dentro da ação, organizar-se a partir do próprio ritmo, situar o presente em relação a um antes e um depois” (JOBIM, 2012, p.15).

**Ritmo:** O ritmo é o princípio vital do movimento, pois o ritmo de pulsação de nossos órgãos é que nos mantém vivos. Para além da relação estabelecida de imediato com a música, o ritmo é a clara relação entre a organização espacial e temporal.

**Lateralidade:** é a percepção de que o corpo possui dois lados, que começam a ser são descobertos quando a criança percebe que os lados podem se mover separadamente e que há maior domínio em um dos lados (nos pés, nas mãos, nos olhos, etc.).

**Esquema corporal:** é a “representação relativamente global, científica e diferenciada que a criança tem de seu próprio corpo. É a tomada de consciência, pela criança, de possibilidades motoras e de suas possibilidades de agir e de expressar-se” (JOBIM, 2012, p. 13).

**Imagem corporal:** “a síntese de todas as mensagens, de todos os estímulos e de todas as ações que permitiram à criança se diferenciar do mundo exterior e de fazer do “eu” o sujeito de sua própria existência” (VAYER apud JOBIM, 2012, p. 7).

**Motricidade fina:** habilidade motora de manuseio, coordenação funcional das mãos e dos dedos. Amplamente estimulada e valorizada na escolarização infantil.

**Motricidade global:** envolve a participação de grandes grupos musculares durante o movimento e são estimulados das mais diversas formas.

Estes aspectos foram vivenciados de modo quase sempre simultâneos, em práticas corporais como alongamentos, aquecimentos em piques, rodas de cirandas, dança das bolas de encher, massagens, etc. e sempre intercaladas por pausas para reflexão e distinção dos aspectos e como a percepção de uma mesma atividade comum pode variar de acordo com os novos aprendizados psicocomotores apreendidos naquela manhã.

Durante toda a oficina estimulou-se a reflexão dos futuros docentes no sentido de compreender que cada ação motora é componente do ser e que resultam na consciência corporal da criança e que a partir deste auto-conhecimento, auto-percepção de potenciais e limites que a criança constrói sua identidade.

As atividades escolhidas, alternavam a participação individual, em pequenos grupos, grupos maiores e todos juntos, para que pudessem ter a experiência sensível da significativa diferença entre conviver e viver individualmente, configurando-se assim como uma intervenção psicomotora educativa.

Para finalizar nossa oficina tivemos três atividades características também da intervenção psicomotora:

1. **Representação grafomotora:** Todos os participantes receberam uma folha de papel ofício em branco e coleções (madeira e giz de cera) para fazerem uma representação grafomotora de como se sentiam ou quais eram suas expectativas quando chegaram à Oficina e como saíram. Esta representação grafomotora só não poderia conter textos. Percebemos que foi um grande desafio aos participantes expressar seus pensamentos sem contar com a palavra escrita e nem falada, por hora. Alguns desenhos trazem uma palavra ou outra, no intuito de descrever mais especificamente os sentimentos. Mas em geral, não houve textos.
2. **Diálogo compartilhado:** Os participantes que quiseram puderam exprimir seus pensamentos e as relações que conseguiram estabelecer entre os conhecimentos advindos da oficina, que para a grande maioria é muito novo. Fotografamos momentos que demonstram a execução das atividades (Anexo 3) de um modo geral.
3. **Por fim,** realizamos uma análise básica das representações grafomotoras (Anexo 4), considerando inclusive o fato de que alguns participantes foram encaminhados a participar das oficinas e não tiveram, por diversos fatores, direito de escolha.

Esta falta de poder de escolha é representada diversas vezes por desenhos de rostos insatisfeitos, sonolentos, raivosos que representam como se sentiam ou quais as expectativas ao chegar à oficina. O que nos surpreendeu foi que significativa parcela dos participantes consideraram esta, uma experiência significativa. Pois mesmo os que estavam insatisfeitos fizeram representações de si, felizes ao sair.

Muitos se representaram surpresos. Alguns não utilizaram rostos para se representar, mas sinais de pontuação, como interrogação ao chegar e exclamação ao sair. Alguns desenharam partes do corpo que representam a inteligência, a força física e o emocional que antes da oficina eram vistas de forma separadas representadas pelo sinal de adição “+” e ao final eram vistas de forma global representadas pelo conectivo “e”, neste caso simbolizando a união do que antes era visto como fragmento.

Por fim, concluímos com a fala e representações, que conseguimos atingir positivamente os participantes, contribuindo para sua formação profissional enquanto docentes em formação e ainda para sua própria relação consigo mesmo, com o outro.

Perceber que relações feitas pelos participantes que corroboram com as idéias que quisemos transmitir foi uma experiência riquíssima e significativa para nós. E como em qualquer ação de ensino tivemos também a maravilhosa oportunidade de aprender. Aprender inclusive a avaliar a nossa própria prática pedagógica, enquanto conscientizamos esta mesma reflexão no outro.

## REFERÊNCIAS

- FONSECA, V. **Desenvolvimento humano:** Da filogênese à ontogênese da motricidade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- FONSECA, V. **Manual de observação psicomotora:** significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- FONSECA, V. **Psicomotricidade.** São Paulo: Martins Fontes, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JOBIM, A. P.; ASSIS, A. E. S. **Psicomotricidade:** Histórico e conceitos. Disponível em: <<http://guaiba.ulbra.br/seminario/eventos/2008/artigos/edfis/358.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2012.

LAPIERRE, A. **A Simbologia do Movimento:** Psicomotricidade e educação. Curitiba: Filosofart Editora, 2004.

LE BOULCH, J. **Educação psicomotora:** a psicocinética na idade pré-escolar. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LOPES, F. M. O PIBID-História – Natal: histórico e perspectivas. In: MARTINS, A. F. P.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. **Formação de professores:** Interação universidade- escola no PIBID / UFRN. V.3. Natal: Edufrn, 2012. Cap. 5, p. 165-205.

MENDES, M. I. B. S. **Mens Sana in Corpore Sano:** saberes e práticas sobre corpo e saúde. Porto Alegre: Sulina: 2007.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção.** [tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura]. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PIBID-UFRN © COPYRIGHT 2012 (Comp.). **Institucional:** Apresentação. Disponível em: <[http://www.pibid.ufrn.br/pagina.php?c=1&a=ins\\_apresentacao](http://www.pibid.ufrn.br/pagina.php?c=1&a=ins_apresentacao)>. Acesso em: 15 jun. 2013a.

PIBID-UFRN © COPYRIGHT 2012 (Comp.). **Institucional:** Objetivos. Disponível em: <[http://www.pibid.ufrn.br/pagina.php?c=1&a=ins\\_objetivos](http://www.pibid.ufrn.br/pagina.php?c=1&a=ins_objetivos)>. Acesso em: 05 ago. 2013b.

PIBID-UFRN © COPYRIGHT 2012 (Comp.). **Notícias:** Resumos das oficinas do VI Encontro Integrativo do PIBID. Disponível em: <<http://www.pibid.ufrn.br/noticia.php?c=4&id=10371140>>. Acesso em: 05 jun. 2013c.

## ANEXOS

### Anexo 1 – Folheto explicativo distribuído na Oficina Psicomotricidade

**PARA SABER MAIS**

**Livros:**  
 Obra: Manual De Observação Psicomotora - 2ª edição - 2012  
 Autor: Vítor Da Fonseca  
 Obra: Psicomotricidade - Perspectivas Multidisciplinares  
 Autor: Vítor da Fonseca - Editora Pemo  
 Obra: Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem  
 Autor: Vítor da Fonseca - Editora Bockman

**Sites:**  
 Associação Brasileira de Psicomotricidade  
[www.psicomotricidade.com.br/](http://www.psicomotricidade.com.br/)  
 ISPE-GAE - OIPR - Instituto Superior de Psicomotricidade e Educação  
[www.ispegae-oipr.com.br/](http://www.ispegae-oipr.com.br/)  
 ISPE-GAE - OIPR - Instituto Superior de Psicomotricidade e Educação  
[www.ispegae-oipr.com.br/](http://www.ispegae-oipr.com.br/)

**Não deixe de colaborar com o reconhecimento da profissão de Psicomotricista. a/r/ine a petição:**  
[http://www.avaz.org/pt/peticao/Reconhecimento\\_da\\_Profissao\\_de\\_Psicomotricista\\_no\\_Brasil?caNRNbb](http://www.avaz.org/pt/peticao/Reconhecimento_da_Profissao_de_Psicomotricista_no_Brasil?caNRNbb)

**ORGANIZAÇÃO do FOLHETO**

**Coordenadora PIBID Ef1:** Maria Aparecida Dias.  
**Bolistas:** Ana Cláudia Alves Teixeira & Dandara Queiroga de Oliveira Sousa.

**OFERECEMENTO**







**CONCEITO e INTERESSE**

"A psicomotricidade é hoje concebida como integração superior da motricidade, produto de uma relação inteligível entre a criança e o meio, sendo instrumento privilegiado através do qual a consciência se forma e se materializa" (Vítor da Fonseca, 1988)

"A psicomotricidade se interessa pela pessoa através do aparelho corporal, porque é através do corpo que o indivíduo se exprime e fala de si. O corpo é a síntese do modo de ser do indivíduo: é matéria, mas também é psique, emoção, linguagem, história, presente, passado e futuro." (Franco Boscaim)

**HISTÓRICO**

É a partir da necessidade médica de nomear uma área que explique determinados fenômenos clínicos que surge pela primeira vez a nomenclatura psicomotricidade, em 1870.

Com o passar dos anos, vários estudiosos contribuíram com a abrangência do âmbito psicomotor, passando a considerar, além das estruturas cerebrais e patologias de forma individualizada, o corpo como único e não dicotomizado.

A psicomotricidade abrange a terapia e educação. Nesse sentido, a psicomotricidade entra nos espaços escolares, principalmente pela Educação Física.

No Brasil atualmente a psicomotricidade luta para ser reconhecida enquanto profissão e teve o início de sua história em meados de 1960.

**PSICOMOTRICIDADE e EPISTEMOLOGIA**

Caracteriza-se por uma abordagem multicomponencial, envolvendo ciências que discutem o desenvolvimento humano, tais como:

Tissoté (1894): Princípios da Ginástica Médica; Charcot (1887): Influência singular, a partir do hipnotismo; Freud (1976): Procura desvendá-las as

relações entre o Soma e o Psíquico – Estudos da Psicanálise.

As Teses de Piaget e Wallon sobre a gênese da inteligência e do pensamento da criança, cada um com sua visão singular. Ajuariaguerra e Soubiran (1959) quando concebem uma definição de reeducação psicomotora.

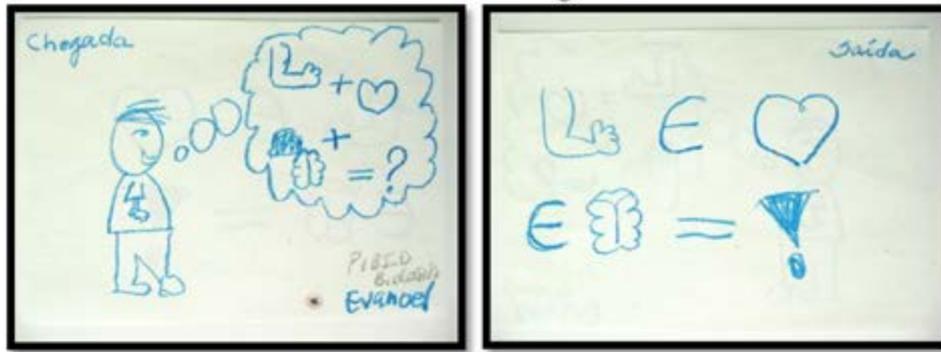
**ASPECTOS PSICOMOTORES**

- **Motricidade Global:** Deverá ser explorada através de jogos expressivos e funcionais de forma espontânea. Deverão favorecer as possibilidades corporais a criança, estabelecendo, assim, suporte ao desenvolvimento psicomotor.
- **Esquema Corporal:** Noções das partes do corpo e de suas relações. Esta organização é o ponto de partida para diversas possibilidades de ação. O esquema corporal vai elaborando-se progressivamente, acompanhando a maturação neurológica.
- **Tônus:** é a tensão fisiológica dos músculos que garante equilíbrio estático e dinâmico, coordenação e postura em qualquer posição adotada pelo corpo, esteja ele parado ou em movimento. Podemos caracterizar três tipos de tônus: o tônus postural, o tônus de ação e o tônus emocional.
- **Organização Espacial:** Através da percepção do espaço vivido, se inicia progressivamente a abstração do espaço exterior, até chegar a noção de distância e a orientação dos objetos em relação ao eu e de um objeto em relação ao outro.
- **Motricidade fina:** Finalmente, a criança é capaz de transpor essas noções gerais para o plano reduzido e abstrato que o grafismo supõe. (Sánchez, 2003 p.37).
- **Orientação Temporal:** Atividade ritmo melódica, dissociação, sequencialização e translação do movimento, estruturação ritmo temporal.
- **Ritmo:** É o princípio vital do movimento (Dalcroze apud Boscaim, 1999). O ritmo é a ordem do movimento, é o resultado da velocidade e da lentidão, primeiro opostos, depois coordenados. O ritmo, então, não é somente uma realidade sonoro-musical, mas é também experiência corpórea no espaço e no tempo, onde são imersos coisas e pessoas. (Boscaim, 1999).

## Anexo 2 – Planilha do planejamento detalhado da Oficina Psicomotricidade

<b>Oficina de psicomotricidade - VI Encontro Integrativo do PIBID</b>				
Atividade	Estratégia metodológica	Descrição das atividades	Aspectos psicomotores	Tempo de duração
Introdução	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nossa apresentação;</li> <li>• Entrega do livretinho;</li> <li>• Breve explanação oral sobre a temática.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conceito de psicomotricidade;</li> <li>2. Tipos de psicomotricidade;</li> <li>3. Breve histórico mundial e na educação física;</li> <li>4. Principais autores;</li> <li>5. Apresentar o site da Sociedade brasileira de psicomotricidade: <a href="http://www.psicomotricidade.com.br/">http://www.psicomotricidade.com.br/</a></li> <li>6. Ressaltar a importância do trabalho com o corpo das crianças principalmente nas séries iniciais;</li> <li>7. Pontuar que nossas atividades serão essencialmente práticas e reflexivas da práticas.</li> </ol>		10 minutos
Apresentação	Joga linha	1. O primeiro se identifica e joga a linha para um colega, até que se forme uma teia. Na volta, o último que jogou a linha deve voltar até a pessoa que jogou a linha para ele e dizer o nome, que pegará a linha e seguirá para seu antecessor e assim por diante.		20 minutos
Alongamento	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Alongar-se na parede;</li> <li>2. Twister gigante;</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Seguindo os comandos da condutora da atividade, realizar alongamentos com o corpo colado a parede.</li> <li>2. Será disposto um twister gigante na sala para que os participantes vivenciem um alongamento não convencional.</li> </ol>	tônus, lateralidade, equilíbrio, organização espacial, motricidade global e esquema corporal	30 minutos
Aquecimento	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Junto e longe</li> <li>2. Piques cooperativos</li> </ol>	1. Em duplas os participantes se distanciam e se aproximam uns dos outros, primeiramente sem e posteriormente com "binóculos";	organização espacial, lateralidade, motricidade global	15 minutos
Roda de reflexão	Discussão	Refletir quais aspectos psicomotores que foram trabalhados ali		20 minutos
Atividades dinâmicas	Ciranda	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tchutchuê;</li> <li>2. Minuê.</li> </ol>	Ritmo, organização espacial, organização temporal	15 minutos
Atividades sensitivas	Dança das bolas	Manipular bolas de encher com diferentes partes do corpo, limitando as partes do corpo para que a criança seja estimulada a refletir e sentir as diferentes partes do	Esquema corporal	5 minutos
Relaxamento	Massagem	Com as bolas de encher, promover massagem em si mesmo e nos colegas.	Esquema corporal	15 minutos
Desenhos	Representação grafomotora	Representação grafomotora em folha de papel ofício e giz de cera das atividades realizadas	Motricidade fina	15 minutos
Roda final		Ouvir as opiniões sobre a oficina.		15 minutos

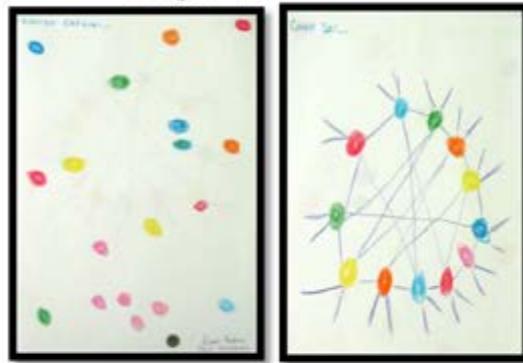
### Anexo 3



#### PIBID – Ciências Sociais



#### PIBID - Geografia



#### PIBID – Matemática

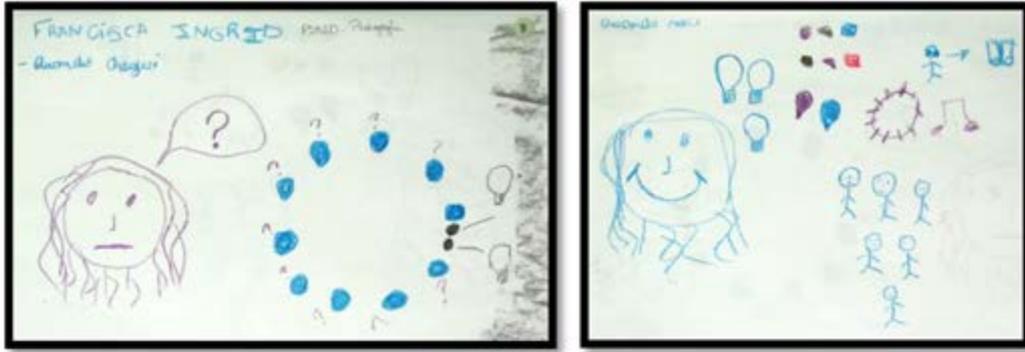


#### PIBID – Música



PIBID – PEDAGOGIA





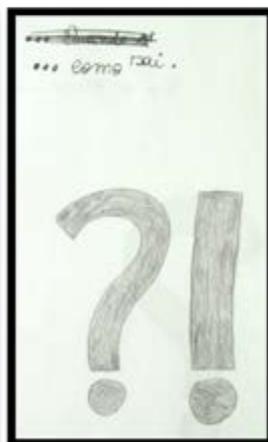
**PIBID – Português**



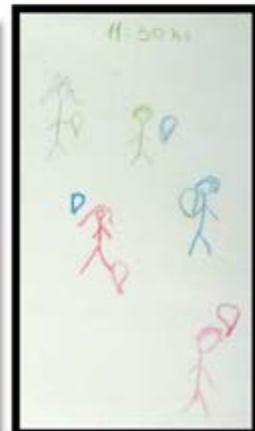
**PIBID – Química**



**PIBID – Teatro**



**PIBID - Física**



## Anexo 4 – Registro fotográfico das atividades da oficina Psicomotricidade



Roda inicial: Teorização da Oficina.



Apresentação em rede dos participantes.



Rede de relações estabelecidas.



Alongamento individual na parede.



Alongamento conjunto utilizando o *twister*.



Percebendo o tônus e equilíbrio corporal.



Tchu-tchuê: percebendo o corpo "diferente".



Minuê: ciranda em grupo.



Dança das bolas: esquema corporal.



Dança das bolas em grupo.



Elaboração das representações grafomotoras.



Discussão da psicomotricidade e o corpo na escola.

# A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE BIOLOGIA E SUAS ARTICULAÇÕES COM A PRÁTICA DOCENTE

**PATRICIA DA CUNHA GONZAGA**

Universidade Federal do Piauí (UFPI) – patriciagonzaga18@hotmail.com

**CONCEIÇÃO DE MARIA RIBEIRO DOS SANTOS**

Universidade Federal do Piauí (UFPI) – conceicaoribeiro.jf@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

Os professores de Biologia da atualidade devem ter uma formação que permita desenvolver práticas eficientes, a fim de proporcionar um ensino voltado não apenas ao acúmulo de conhecimentos, mas à aquisição de habilidades que permitam ao aluno compreender as informações, bem como fazer uso dos conhecimentos adquiridos da ciência e da tecnologia.

Diante disso, este trabalho tem como objetivo refletir sobre a formação dos professores de Biologia e a prática docente, evidenciando os impactos desta formação no fazer profissional. Especificamente, pretendemos compreender o objeto de estudo da Biologia; conhecer como se delineia o ensino e a formação de professores de Biologia no contexto atual da educação brasileira e; refletir sobre as articulações entre a formação e a prática docentes. Por isso, para o suporte desta pesquisa, nos embasamos em teóricos como: Krasilchik (2011), Nóvoa (1992), Schön (2000), Tardif (2002), entre outros, que estudam a temática, como também os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 e as Orientações Curriculares do Ensino Médio (2008), que direcionam a educação brasileira.

Desse modo, esta pesquisa constitui-se de extrema relevância, porque, além de permitir uma profunda reflexão sobre a prática docente dos professores de Biologia e sua formação, fomentará discussões em torno da temática, produzindo conhecimentos e fornecendo subsídios teóricos para futuras investigações.

Diante do exposto, destacamos nas últimas décadas que, o ensino de Biologia vem sendo marcado por uma dicotomia, que constitui um desafio para os professores. Seu conteúdo e sua metodologia no Ensino Médio são voltados, quase que exclusivamente, para a preparação do aluno para os exames vestibulares e, mais recentemente para o ENEM, em detrimento das finalidades atribuídas pela LDB nº 9394/96 à última etapa da Educação Básica. Além disso, temas relativos à área de conhecimento da Biologia vêm sendo mais e mais discutidos pelos meios de comunicação, jornais, revistas, *internet*, instando o professor a apresentar esses assuntos de maneira a possibilitar que o aluno associe a realidade do desenvolvimento científico atual com os conceitos básicos do pensamento biológico. Assim, um ensino pautado pela memorização de denominações e conceitos, bem como pela reprodução de regras e processos – como se a natureza e seus fenômenos fossem sempre repetitivos e idênticos – contribui para a descaracterização da disciplina Biologia enquanto ciência que se preocupa com os diversos aspectos da vida no planeta e com a formação de uma visão do homem sobre si próprio e de seu papel no mundo (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, essa concepção de ensino encontra apoio nas análises de Tardif (2002, 46) quando salienta que, “a ideia tradicional do docente enquanto educador parece ultrapassada. O docente cuida da instrução dos alunos; a formação integral da personalidade não é mais da sua competência”. Dessa forma, o que está acontecendo na educação reflete o que acontece em outras áreas: uma crise de confiança no conhecimento profissional, que despoleta a busca de uma nova epistemologia da prática profissional. Na educação, esta crise centra-se nas questões relativas aos saberes dos professores e o manuseio desses saberes no contexto da sala de aula, sendo, na maioria das vezes, alicerçados na racionalidade técnica, conforme preconiza Schön (2000). Na compreensão do autor, esse conflito desemboca no paradigma da prática reflexiva: conhecimento na ação, reflexão na ação, e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Isso implica uma concepção de ensino voltada para o modelo reflexivo que percebe o desenvolvimento profissional docente como uma trajetória eivada de múltiplos saberes – plurais, temporais, heterogêneos, situados e personalizados (TARDIF, 2002).

Dessa forma, um conceito cada vez mais presente nas discussões dos educadores é o da “alfabetização biológica”, que se refere a um processo contínuo de construção de conhecimentos necessários a todos os indivíduos que convivem nas sociedades atuais, esperando-se que, ao completar o Ensino Médio, este discente esteja alfabetizado e, desse modo, além de compreender os conceitos básicos da disciplina, seja capaz de pensar independentemente, adquirir e avaliar informações, aplicando seus conhecimentos na vida diária (KRASILCHIK, 2011). Contudo, os profissionais da Educação só conseguirão tais objetivos, se forem formados qualitativamente para tal fim, através de uma adequada formação.

Nesse sentido, apresentamos as angústias e inquietações dos professores de Biologia, quando se deparam no contexto da sala de aula com um ensino mecanizado, de metodologias repetitivas, desvinculado da realidade dos educandos, sem a dimensão reflexiva, proposta por Schön (2000), ocasionando preocupações sobre o modelo de educação empregado no contexto escolar, fundamentado apenas na racionalidade técnica, em que não propicia o desenvolvimento do pensamento científico e lógico dos alunos.

Diante deste cenário, fez-se necessário aprofundar as ideias e pesquisas de diversas cientistas sobre a formação dos professores, em especial os que atuam no ensino de Biologia, e suas articulações com a prática docente, verificando que uma formação adequada é capaz de proporcionar a aplicação de uma metodologia eficaz na aprendizagem dos alunos, conciliando a teoria com o cotidiano e o ambiente no qual o discente está inserido.

Trata-se, portanto, de um estudo bibliográfico e documental, com análise qualitativa de conteúdo, priorizando a formação crítica dos educadores de acordo com as produções já realizadas sobre a temática.

## OBJETO DE ESTUDO DA BIOLOGIA: UMA CARACTERIZAÇÃO

A Biologia é a ciência destinada a estudar os seres vivos, buscando compreender os fenômenos e funcionamento dos organismos, bem como a interação da vida com o ambiente na qual se insere, em todas as suas manifestações. Nessa perspectiva, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2000) é objeto de estudo da Biologia o fenômeno vida em toda sua diversidade de manifestações, que se caracteriza por um conjunto de processos organizados e

integrados, no nível de uma célula, de um indivíduo, ou ainda, de organismos no seu meio. Dessa forma, o aprendizado da Biologia deve permitir a compreensão da natureza viva e dos limites dos diferentes sistemas explicativos, a contraposição entre os mesmos e a compreensão de que a ciência não tem respostas definitivas para tudo, sendo uma de suas características a possibilidade de ser questionada e de se transformar.

Nesse sentido, os PCN's propõem que, o conhecimento de Biologia deve subsidiar o julgamento de questões polêmicas, que dizem respeito ao desenvolvimento, ao aproveitamento dos recursos naturais e à utilização de tecnologias que implicam intensa intervenção humana no ambiente, cuja avaliação deve levar em conta a dinâmica dos ecossistemas, dos organismos, enfim, o modo como a natureza se comporta e a vida se processa (BRASIL, 2000).

Conforme Gianotto e Diniz (2010), no que diz respeito ao ensino de Biologia, são conhecidas as dificuldades que muitos alunos apresentam na compreensão dos fenômenos físicos, químicos e biológicos. Para o autor, aprender Biologia é muito mais do que decorar nomes, conceitos, definições e esquemas. Aprender Biologia significa, especialmente, reconhecer os processos que ocorrem na natureza, interpretando-os e relacionando-os na sua vida diária. Por isso, a importância de se compreender a função de uma disciplina que muito tem a acrescentar aos nossos alunos, pois os professores apresentam-se como pedras angulares neste processo de desenvolvimento intelectual e social, devendo estar preparados para desempenhar seu papel.

## O ENSINO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE BIOLOGIA NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

Ensinar Biologia nos dias de hoje significa preparar os jovens para compreender, enfrentar e resolver problemas reais, fazendo uso dos conhecimentos adquiridos na realidade escolar e globalizada, como por exemplo, entender como os mecanismos se processam e a vida se transforma a nível de comunidade e a nível de mundo.

Segundo Krasilchik (2011), os objetivos do ensino de Biologia na atualidade são: aprender conceitos básicos, analisar o processo de investigação científica e analisar as implicações sociais da ciência e da tecnologia. A adoção desse conjunto de objetivos exige uma formação adequada dos professores que atuam no ensino da Biologia, até porque é fundamental que este ensino se volte ao desenvolvimento de competências que permitam ao aluno lidar com as informações, compreendê-las, elaborá-las, rejeitá-las, quando for o caso, enfim, compreender o mundo e nele agir com autonomia, fazendo uso dos conhecimentos adquiridos nesta disciplina.

De acordo com a Lei nº 9.394/96, uma das finalidades do Ensino Médio é “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (art. 35, § IV). Por isso, o grande desafio do professor é possibilitar ao aluno desenvolver as habilidades necessárias para a compreensão do homem na natureza, sendo o mediador, aquele responsável por apresentar problemas ao aluno que o desafiem a buscar soluções, sendo a disciplina Biologia fundamental na concretização de uma educação que permita alcançar esta finalidade.

O ensino de Biologia nos dias atuais encontra-se inserido, portanto, na grande área das Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, juntamente com as disciplinas Química, Física e Matemática, em que destacamos como objetivos primordiais desta área, segundo o artigo

10 das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), a constituição de habilidades e competências que permitam ao educando:

a) Compreender as ciências como construções humanas, entendendo como elas se desenvolvem por acumulação, continuidade ou ruptura de paradigmas, relacionando o desenvolvimento científico com a transformação da sociedade. b) Entender e aplicar métodos e procedimentos próprios das ciências naturais. c) Identificar variáveis relevantes e selecionar os procedimentos necessários para a produção, análise e interpretação de resultados de processos ou experimentos científicos e tecnológicos. d) Compreender o caráter aleatório e não determinístico dos fenômenos naturais e sociais e utilizar instrumentos adequados para medidas, determinação de amostras e cálculo de probabilidades. e) Identificar, analisar e aplicar conhecimentos sobre valores de variáveis, representados em gráficos, diagramas ou expressões algébricas, realizando previsão de tendências, extrapolações e interpolações e interpretações. f) Analisar qualitativamente dados quantitativos representados gráfica ou algebricamente relacionados a contextos sócio-econômicos, científicos ou cotidianos g) Apropriar-se dos conhecimentos da física, da química e da biologia e aplicar esses conhecimentos para explicar o funcionamento do mundo natural, planejar, executar e avaliar ações de intervenção na realidade natural. h) Identificar, representar e utilizar o conhecimento geométrico para o aperfeiçoamento da leitura, da compreensão e da ação sobre a realidade. i) Entender a relação entre o desenvolvimento das ciências naturais e o desenvolvimento tecnológico e associar as diferentes tecnologias aos problemas que se propuseram e propõem solucionar. j) Entender o impacto das tecnologias associadas às ciências naturais na sua vida pessoal, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social. l) Aplicar as tecnologias associadas às ciências naturais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida. m) Compreender conceitos, procedimentos e estratégias matemáticas e aplicá-las a situações diversas no contexto das ciências, da tecnologia e das atividades cotidianas. (BRASIL, 1998).

É relevante destacar que as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e os Parâmetros Curriculares Nacionais, anteriormente mencionados, surgiram para regulamentar a LDB em vigor, apresentando um novo Ensino Médio, que “deixa de ser, portanto, simplesmente preparatório para o Ensino Superior ou estritamente profissionalizante, para assumir necessariamente a responsabilidade de completar a Educação Básica” (BRASIL, 2008, p. 08). Isso significa que o novo Ensino Médio deve preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar os indivíduos para o aprendizado permanente, em eventual prosseguimento dos estudos ou diretamente no mundo do trabalho. Tais mudanças fazem-se emergentes a fim de atender a necessidade de atualização da educação brasileira, tanto para impulsionar uma democratização social e cultural mais efetiva pela ampliação da juventude brasileira que completa a educação básica, como para responder aos desafios impostos por processos globais que têm excluído da vida econômica os trabalhadores não qualificados, por conta da formação exigida de todos os participantes do sistema de produção e de serviços.

Assim, a Biologia aparece nessa abordagem como a disciplina preocupada com as questões relativas à valorização da vida em sua diversidade, à ética nas relações entre seres humanos, entre eles e seu meio e o planeta, ao desenvolvimento tecnológico e sua relação com a qualidade de vida, marcando fortemente o nosso tempo, pondo em discussão os valores envolvidos na produção e aplicação do conhecimento científico e tecnológico, contribuindo para uma educação que formará indivíduos sensíveis e solidários, cidadãos conscientes dos processos e funcionamento da vida, capazes assim de realizar ações práticas, de fazer julgamentos e de tomar decisões (BRASIL, 2000).

Assim, faz-se necessário oferecer uma adequada formação aos profissionais que atuam no ensino de Biologia, inicial e continuada, habilitando-os para que proporcionem aos seus alunos um desenvolvimento crítico e reflexivo do meio em que se encontram, buscando valorizar não somente a aprendizagem de conteúdos, mas a formação humana e social dos indivíduos, e sua inserção na comunidade globalizada, instrumentalizando o aluno a emitir opiniões, a posicionar-se criticamente e fazer escolhas que não sejam pautadas apenas no senso comum, diante de questões relativas ao corpo, à saúde, ao meio ambiente, ao trabalho, à ciência e tecnologia e seu impacto sobre a sociedade.

## **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE BIOLOGIA: ARTICULAÇÕES COM A PRÁTICA DOCENTE**

Refletir sobre a formação de professores nos leva a considerar dois âmbitos essenciais: a busca de uma formação inicial de nível superior competente e a necessidade de uma formação continuada que complemente e atualize de forma permanente o profissional. Desse modo, essa preparação, segundo Mendes Sobrinho (2007), deve habilitar o professor para o exercício reflexivo da docência, em que pesquisando a sua própria prática possa conduzir a sua aprendizagem como ator ativo na renovação da escola.

Conforme Nóvoa (1992), a partir de suas reflexões sobre a formação do professor evidencia que “Não há um ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores” (p.09), em que incita a necessidade de pensar essa formação alicerçada numa reflexão fundamental sobre a profissão docente, relacionando-a com o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), com o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e com o desenvolvimento organizacional (produzir a escola).

Percebemos, nesse contexto, que a formação dos professores deve estimular uma visão crítico-reflexiva, enfatizada pelo autor, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada, pois, estar em formação implica um investimento, acima de tudo pessoal, sendo um trabalho livre e criativo, objetivando a construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. Portanto, a formação docente não será construída por acumulação de cursos, de técnicas, de conhecimentos, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de sua identidade pessoal, sendo tão importante investir a pessoa e valorizar o saber da experiência, dando uma atenção especial à vida dos professores.

Na mesma trilha, Schön (2000) discute a valorização da prática na formação dos profissionais, propondo uma nova epistemologia dessa prática, sendo refletida, que lhes possibilite responder às situações novas, nas situações de incertezas e indefinições. Assim, valorizando a experiência e a reflexão na experiência, conforme Dewey (apud PIMENTA, 2002), Schön sugere a formação profissional baseada nos movimentos de conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação, a fim de que aconteça uma preparação de pesquisadores de suas práticas.

Nesse aspecto, Pérez Gómez (1992) aborda a atividade profissional (prática) do professor como uma atividade reflexiva e artística, não sendo considerada apenas uma atividade exclusiva e prioritariamente técnica. Porém, de forma generalizada, para o autor, não se deve abandonar

a utilização da racionalidade técnica em qualquer situação da prática educativa, pois, existem múltiplas tarefas concretas em que a melhor e, por vezes, a única forma de intervenção eficaz consiste na aplicação das teorias e técnicas resultantes da investigação básica e aplicada. Contudo, esse conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão, se for integrado significativamente, interpretando a realidade em que vive e organizando a sua própria experiência.

Nesse âmbito, Brito (2007) aponta a necessidade de analisar a complexidade da tarefa de ensinar, valorizando práticas docentes participativas, reflexivas e, sobretudo, críticas, representando um grande desafio no contexto atual. Verificamos, pois, o delineamento de novos pilares para a qualificação dos professores, de que a prática docente constitui-se uma prática social, pois, conforme a autora:

*Delineia-se, assim, um novo paradigma de formação docente, baseado no pressuposto de que a qualificação docente deve articular teoria e prática, valorizando a atitude crítico-reflexiva como elemento vital num fazer pedagógico situado enquanto prática social. Compreende-se, pois, a formação como um continuum [...] (p.49).*

Diante desse contexto, alicerçamo-nos na concepção proposta por Tardif (2002), em que caracteriza o saber do professor, adquirido no seu percurso formativo, relacionando-o, diretamente, com a sua prática docente.

O autor considera, portanto, o saber do professor um saber social. Em primeiro lugar, considera-o social porque é partilhado por todo um grupo de agentes – os professores – que possuem uma formação comum. Em segundo, porque sua utilização vem de todo um sistema que garante sua legitimidade e orienta a sua definição e utilização. Em terceiro, esse saber também é social porque seus próprios objetos são objetos sociais, isto é, práticas sociais. Em quarto, porque o que os professores ensinam e sua maneira de ensinar evoluem com o tempo e as mudanças sociais. Finalmente, porque este saber pode ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, podendo ser incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho.

Maurice Tardif também identifica e define os diferentes saberes presentes na prática docente, e reconhece que o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são: disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Os saberes profissionais são o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). Os saberes disciplinares são os que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. Os discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza, em que os professores devem aprender a aplicar, chamamos de saberes curriculares. E os saberes que os próprios professores desenvolvem, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio, correspondem aos saberes que brotam da experiência e são por ela validados, chamados de saberes experienciais.

Assim, o professor ideal é alguém que deve conhecer a sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Portanto, a formação dos professores de Biologia deve ser capaz de melhorar a competência profissional dos docentes que atuam no ensino desta disciplina, incentivando-os a participarem da inovação educacional e da melhoria da qualidade da educação biológica, adquirindo novas competências relativas à diferenciação e modernização do sistema educativo globalizado, como também os motivando a preservar a Vida, pois, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente dos profissionais que atuam no ensino de Biologia no nível Médio:

A Biologia é a ciência que estuda os seres vivos, a relação entre eles e o meio ambiente, além dos processos e mecanismos que regulam a vida. Portanto, os profissionais formados nesta área do conhecimento têm papel preponderante nas questões que envolvem o conhecimento da natureza.

O estudo das Ciências Biológicas deve possibilitar a compreensão de que a vida se organizou através do tempo, sob a ação de processos evolutivos, tendo resultado numa diversidade de formas sobre as quais continuam atuando as pressões seletivas. Esses organismos, incluindo os seres humanos, não estão isolados, ao contrário, constituem sistemas que estabelecem complexas relações de interdependência. O entendimento dessas interações envolve a compreensão das condições físicas do meio, do modo de vida e da organização funcional interna próprios das diferentes espécies e sistemas biológicos. Contudo, particular atenção deve ser dispensada às relações estabelecidas pelos seres humanos, dada a sua especificidade. Em tal abordagem, os conhecimentos biológicos não se dissociam dos sociais, políticos, econômicos e culturais (BRASIL, 2001, p. 25).

Observamos, portanto, que a disciplina Biologia deve priorizar questões que envolvem o conhecimento da natureza, que possam motivar seus alunos a preservar a Vida, possibilitando ao aluno do Ensino Médio um desenvolvimento pleno de suas capacidades biológicas e, conseqüentemente, sociais, permitido por seus professores.

Acreditamos que, uma maneira eficaz de ensinar Biologia é fazê-la através de atividades diferenciadas, que proporcionam a aprendizagem do aluno, mas que infelizmente, não é uma prática muito comum na maioria das escolas, pois, segundo Krasilchik (2011), embora a importância das aulas práticas seja amplamente reconhecida, na realidade elas são pouco utilizadas, porque, conforme os professores, não há tempo suficiente para a preparação do material, falta-lhes segurança para controlar a classe, conhecimentos para organizar as experiências e também não dispõem de equipamentos e instalações adequadas.

Apesar de tal contexto, evidenciamos que a teoria e a prática devem andar juntas. Aulas teóricas e atividades práticas se completam, reforçam e garantem a solidez dos conhecimentos adquiridos, tornando-se, assim, indispensável o uso de laboratório e aulas práticas na abordagem desta disciplina.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, a experimentação faz parte da vida, da escola ou do cotidiano de todos os seres humanos, em que permite desenvolver um espírito investigativo nos alunos, que não está associado a laboratórios modernos, com equipamentos sofisticados, mas sim, a simples experimentos, que podem ser realizados em casa, no pátio da escola ou na sala de aula, com materiais do dia-a-dia, levando a descobertas importantes.

Também destacamos a montagem de exposições e feiras científicas, consolidando a aprendizagem através de projetos que proporcionam ao aluno oportunidades de desenvolver sua criatividade, raciocínio lógico, capacidade de pesquisa e conhecimento, expondo à comunidade seus trabalhos, suas descobertas.

Portanto, para dinamizar o ensino da Biologia, os professores devem ser preparados para utilizarem técnicas como: debates, trabalhos em grupo, painéis, murais, dramatizações, palestras, pesquisas bibliográficas, apresentação de filmes, jogos, experimentações, textos informativos, aulas passeio, dentre outras, diversificando sua prática, e conseqüentemente, permitindo a esses alunos uma melhor compreensão do mundo e de si próprio.

Infelizmente, segundo pesquisas nesta área, os cursos formadores de professores de Biologia não priorizam um ensino reflexivo, apresentando-se com uma reprodução fragmentada de conteúdos, sendo este aspecto evidenciado no estudo de Cavalcante (1996), quando realizou uma pesquisa sobre o ensino de Biologia na Universidade Federal do Piauí (UFPI) e na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), onde se observou uma reprodução fragmentada das teorias biológicas e suas práticas laboratoriais, na maioria das declarações, não se encontrando ações sistemáticas para o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo na prática pedagógica dos docentes e discentes dos cursos de Biologia.

Rodrigues (2007) também aponta a necessidade de melhorar os cursos formadores de docentes que atuam no ensino das Ciências Naturais, evidenciando que estes não devem deter-se apenas nos conhecimentos específicos relacionados aos eixos temáticos, mas também que proporcionem aos professores o saber lidar com as situações que decorrem do seu cotidiano.

Segundo Soares (2009), a formação dos profissionais na atualidade continua centrada no paradigma da racionalidade técnica, onde leva-nos a perceber que, a formação inicial, tanto nas licenciaturas como na formação em serviço apresentam problemas relacionados a falta de uma política que contemple e articule os interesses do professor, dos alunos e das instituições. Em sua pesquisa de mestrado, a autora detectou que a formação dos professores de Ciências Naturais/Licenciatura Plena em Biologia parecia não formar adequadamente o futuro professor de Ciências/Biologia, pois deixava lacunas nesse processo formativo. Infelizmente, os dados da pesquisa revelaram que, no geral, os professores não se sentem preparados para lidar com as especificidades/dilemas da sala de aula, porém são conscientes da sua condição de agentes de transformação e conscientização político-social dos educandos.

Tal contexto proporciona impactos nas escolas de nível médio, que diretamente são afetadas ao receberem profissionais advindos das universidades, sendo na maioria capacitados numa perspectiva reducionista e determinista, transmitindo apenas conhecimentos por ele não produzido, supervalorizando as teorias biológicas, não as relacionando ao universo que os alunos vivenciam.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões abordadas neste artigo, sobre a formação de professores de Biologia e as articulações com a prática docente, evidenciamos o urgente e necessário investimento que deve ser realizado para proporcionar aos profissionais que atuam no ensino de Biologia, uma formação inicial e contínua adequadas, como forma de garantir uma evolução do ensino desta disciplina nas escolas do nosso país.

Tal necessidade decorre das crescentes mudanças biotecnológicas e ambientais que vem ocorrendo nos últimos anos, em que o docente deve estar preparado para desenvolver e contextualizar tais temas em sala de aula, para que o aluno compreenda os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, conforme ressalta

a LDB Nº 9.394/96, tornando este aluno alfabetizado biologicamente, sendo capaz de apreender conhecimentos sobre a vida enquanto fenômeno e a valorização e defesa desta, sendo permitidas somente através de uma formação inicial e contínua adequadas dos professores.

Por isso, os professores devem ser incentivados e motivados a aperfeiçoarem suas práticas, a fim de construir uma educação voltada à aquisição e desenvolvimento de habilidades e conhecimentos biológicos, que só será possível através de uma formação qualificável, confirmada por Pacheco e Flores (1999), ao considerar a formação dos professores o vetor crucial de qualquer sistema educativo, sendo o Alfa e o Ômega, o início e o fim de quaisquer transformações educacionais, apresentando-se como a “pedra angular”.

Evocamos, ainda, a necessária busca de uma formação reflexiva desses professores que atuam no ensino de Biologia, ou seja, que contemple tanto o desenvolvimento pessoal quanto profissional do professor, indo esta ideia ao encontro do que evidencia Nóvoa (1992), quando diz que é impossível dissociar o eu profissional do eu pessoal.

Portanto, destacamos neste trabalho as contribuições de pesquisas voltadas para o ensino de Biologia e a incessante busca por uma formação adequada de professores, atuando na área, com o intuito de aperfeiçoar o cidadão para melhor compreender e atuar na sociedade na qual está inserido, como também através da construção de uma educação mais crítica e reflexiva, proporcionar aos seus alunos um novo olhar sobre o seu cotidiano.

#### REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. MEC/CNE. Parecer nº 1.301 de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Ciências Biológicas. **Diário Oficial da União**. Brasília, 07 de dezembro de 2001, seção 01, p. 25.

\_\_\_\_\_. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf)>. Acesso em: fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. v. 2. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRITO, Antonia Edna. Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber-fazer no exercício profissional. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. **Formação e Prática Pedagógica: diferentes contextos e análises**. Teresina: EDUFPI, 2007. p. 47-62.

CAVALCANTE, Ana Amélia de Carvalho Melo. **Ensino de Biologia na UFPI e UESPI: a reprodução fragmentada dos conteúdos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 1996. 149p.

GIANOTTO, Dulcinéia Ester Pagani; DINIZ, Renato Eugênio da Silva. Formação Inicial de Professores de Biologia: a metodologia colaborativa mediada pelo computador e a aprendizagem para a docência. **Ciência & Educação**, v. 16, n. 3, p. 631-648, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v16n3/v16n3a09.pdf>> . Acesso em: fev. 2013.

KRASILCHIK, Myriam. **Prática de Ensino de Biologia**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

- MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho (Org.). **Formação e Prática Pedagógica:** diferentes contextos e análises. Teresina: EDUFPI, 2007.
- NÓVOA, António(Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e Avaliação de Professores.** Porto: Porto Editora, 1999.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignacio. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 93-114.
- RODRIGUES, Maria de Lourdes Bandeira. **A prática pedagógica dos professores de ciências naturais de 5ª a 8ª série do ensino fundamental:** discutindo os saberes docentes. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós- Graduação em Educação, Teresina, 2007. 191p.
- SCHÖN, Donald Alan. **Educando o Profissional Reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SOARES, Antonina Mendes Feitosa. **Ação Docente em Ciências Naturais:** discutindo a mobilização de saberes experiências. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2009. 230p.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

# FORMAÇÃO DO PROFESSOR COMO PROFISSIONAL REFLEXIVO: CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

**MARIA ONEIDE LINO DA SILVA**

Secretaria Estadual de Educação – linoneide@hotmail.com

**MARIA LEMOS DA COSTA**

Secretaria Municipal de Educação e Cultura Marialc08@yahoo.com.br

**CARMEN LÚCIA DE OLIVEIRA CABRAL**

Universidade Federal do Piauí – carmensafira@bol.com.br

## INTRODUÇÃO

Ao discutir sobre a formação do professor reflexivo surge a questão de como essa reflexividade se constitui, ressaltando a reflexão como algo pertinente ao ser humano. Todos nós descobrimos nossa existência, que se faz pelo o agir, o sentir e o pensar, sendo uma característica em sua gênese no próprio fazer humano, partimos do pressuposto de que todo ser humano possui a capacidade de refletir. Sendo necessário exercitarmos através do exercício do filosofar para que sejamos conscientes e capazes de operar mudanças através do seu pensamento, assim a reflexão como instrumento de desenvolvimento da capacidade de pensar e da concretude desta ação.

A filosofia através do pensamento filosófico da educação possibilita uma reflexão sobre a formação do professor como profissional reflexivo. A reflexão segundo Saviani (1996, p.16) é: “[...] um re-pensar, ou seja, um pensamento em segundo grau”. A reflexão que destacamos neste enfoque, é o de retomar, analisar, investigar e examinar situações da vida real, em uma busca consciente de conhecer a si mesmo através deste processo reflexivo que é o ato de filosofar.

A filosofia da educação vem contribuir para a formação do professor reflexivo possibilitando a construção de postura refletida sobre a problemática educacional e a realização da prática educativa. Para Saviani (1996, p.23), “[...] a tarefa da Filosofia da Educação será oferecer aos educadores um método de reflexão que lhes permita encarar os problemas, penetrando na sua complexidade [...]” e encaminhando as soluções que envolvem a relação entre teoria e prática. Essa é uma das dimensões em que a reflexão filosófica tem a sua importância para a formação do professor reflexivo.

O estudo realizado sobre a importância da filosofia da educação para a formação do professor reflexivo tem como objetivo geral analisar as contribuições da filosofia para a formação do professor reflexivo, e como objetivos específicos: conceituar o que seja um professor reflexivo; discutir sobre a importância do exercício do filosofar para a formação do professor reflexivo.

Para a elaboração da base teórica deste estudo articulamos as discussões de autores como: Alarcão (2003), Giroux (1997), Garcia (1992), Liberali (2008), Nóvoa (1992), Pimenta (2005), Perissé (2008), Saviani (1996) dentre outros. Para uma compreensão da Filosofia para a formação do professor reflexivo, partindo dos seguintes questionamentos: O que é reflexão? O que é professor reflexivo? Qual a contribuição da filosofia para a formação do professor reflexivo?

## O PAPEL DA FILOSOFIA PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO

A Filosofia sempre esteve ligada à Educação, como ordem de pensamento que visa tornar o homem um ser preocupado em esclarecer e participar da realidade em que vive. E, assim como na realidade social, na realidade educacional o papel da Filosofia é de despertar o senso crítico das pessoas, possibilitando um agir com autonomia e compromisso.

A educação é uma questão que vem sendo debatida desde os tempos antigos até a atualidade, por filósofos e educadores, partindo do ponto que ela é responsável pelo processo de formação das faculdades intelectuais, morais e físicas do ser humano. Logo, o papel educativo da filosofia se concentra no desenvolvimento do senso crítico, aumentando a consciência reflexiva do homem, nas relações consigo, com o outro e com o mundo. Esse senso crítico é desenvolvido através da autonomia do pensamento.

A educação designa o processo que vincula um sujeito ao seu meio ambiente próximo, a um sistema de sociedade, de cultura e de valores sociais, em que o grande desafio é a emancipação do ser humano diante dos desafios impostos pela sociedade através de uma postura e reflexão filosófica.

*Somos todos sábios em potencial, estamos ainda em trânsito, sempre no meio do caminho – amamos a sabedoria e não a possuímos. A própria filosofia é difícil definir, mas compreendemos o que sua ausência pode acarretar: a perda de sentido, esse estar *dé-bossolées*, “desbussolados”, desorientados (sem oriente), desnoteados (sem norte). (PERRISSE, 2008, p. 19, grifo nosso).*

Com essa citação se indaga sobre a contribuição da filosofia para a reflexão, processo em que a formação do professor está imersa. Neste sentido, é importante ressaltar a contribuição de Saviani (1996, p. 16) quando define a reflexão como sendo “[...] um pensamento consciente de si mesmo, capaz de se avaliar de verificar o grau de adequação que mantém com dados objetivos, de medir-se com o real”. Ao pensar filosoficamente, o professor questiona, busca interpretar, compreender e assim aprofunda sua análise diante dos desafios colocados nas situações do cotidiano.

A reflexão ganha relevância ao pensar a realidade e as relações entre o pensar e o agir. Libâneo (2005, p. 54) afirma que: “os autores que trabalham o tema reflexão no ensino referem-se, obviamente, a um comportamento reflexivo, a um exercício de reflexão em relação às ações de variada natureza”, compreendendo assim a importância do pensamento filosófico para a emancipação do homem, com ser sócio histórico e cultural.

O autor ao pesquisar sobre o professor reflexivo aponta discussões em torno da reflexividade na formação de professores, o qual considera a reflexividade na filosofia, na pedagogia e na história, considerando como uma característica dos seres racionais conscientes e afirma: “[...] todos os seres humanos são reflexivos, todos pensamos sobre o que fazemos [...]” (LIBÂNEO, 2005, p. 55), colocando-a como uma “auto-reflexão crítica” sobre suas próprias ações.

Nesse sentido, Pucci (1998), alicerçado em Adorno, salienta sobre a “auto-reflexão crítica” na educação, a reflexão impulsiona ao pensar, ao questionar, a busca de uma consciência, o autor nessa perspectiva evidencia que a carência de uma reflexão nas práticas educativas dos professores impede uma auto-reflexão das suas ações.

A dimensão do pensar que a filosofia proporciona ao contexto da reflexão pode trazer contribuições para a formação do professor reflexivo nos dias atuais. Nesse contexto, vendo-se o fazer

filosófico a partir de Flickinger (1998, p. 17), considera-se que: “[...] a postura refletida é própria ao pensamento filosófico, já que a filosofia cumpre a tarefa de esclarecer o pensamento sobre si mesmo [...]”. Nessa visão, o pensar filosófico nas discussões sobre o processo de formação do professor como profissional reflexivo é de suma importância ao permitir uma investigação sobre sua própria formação e atuação contribuindo para a construção de uma postura refletida diante dos desafios do seu cotidiano.

É preciso compreender o discurso educacional à luz do pensamento filosófico, para que possamos aprender a importância da filosofia para a formação do professor reflexivo, faz-se necessário conhecer um pouco seus antecedentes, visto que, a discussão a respeito dessa temática ainda é recente, pois foi somente nos anos 80 é que se impulsionaram essas discussões a partir dos estudos de Schön (1992), focalizando a formação do professor reflexivo.

Nessa abordagem do pensar filosófico no contexto da formação do professor reflexivo, é necessário compreender que o processo de reflexão varia de acordo com desenvolvimento histórico da sociedade. O discurso sobre a educação passa por uma redefinição que envolve o papel da escola e a função do professor, sendo assim, implica também na formação desse profissional para atuar diante de um novo paradigma educacional.

Nesse âmbito é que a filosofia da educação vem contribuindo para um processo de reflexão que impulsiona a pensar sobre: que educação se quer? Que ser humano se quer formar? Qual o papel do professor nesse contexto atual? Que formação o professor deve ter para desenvolver sua prática? Questionamentos que fomentam as discussões em torno do professor como profissional reflexivo.

## A FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO

Ao falarmos em educação faz-se necessário ponderar sobre a formação, é nesse sentido que se busca as teorias aliadas às práticas para a formação do professor como profissional reflexivo que em sua atuação possa refletir sobre as experiências vividas.

De acordo com Pimenta (2005, p. 19), ao se questionar sobre o professor reflexivo, como sendo um adjetivo ou um conceito, afirma que todo ser humano difere dos demais animais, pela capacidade de pensar e de refletir e esclarece “[...] a diferença entre a reflexão como atributo dos professores (adjetivo) e o movimento que se denominou *professor reflexivo* (conceito), procederemos a uma gênese contextualizada desse movimento”. Compreendendo, assim, a importância de uma formação construída da valorização da experiência e da reflexão sobre a prática.

Para Garcia (1992), a formação do professor deve estar alicerçada na prática, destaca o valor da formação contínua como elemento de análise e de reflexão. Ainda pondera sobre a sua formação profissional, evidenciando a importância do cotidiano nesse processo, uma formação próxima dos problemas reais dos professores que vá ao encontro das suas necessidades da prática e o possibilite a refletir, a investigar sobre a mesma devendo ter como referência central um trabalho de equipe.

A formação do professor como profissional reflexivo, não é somente necessária na formação contínua, mas também na formação inicial, “[...] tem de preparar o futuro professor para refletir sobre sua prática, para criar modelos e para exercer sua capacidade de observação, análise [...]” (PERRENOUD, 2002, p. 17). O autor ainda pontua que é um desafio ensinar, ao mesmo tempo, atitudes, hábitos, métodos e posturas reflexivas. É importante a partir da formação inicial proporcionar ambientes

para análises da prática, que possibilitem a partilha de contribuições e de reflexões sobre os eventos que acontecem em uma sala de aula e como se pensa, se reage, se comunica e se decide diante das situações vividas. Aprender a refletir, refletindo sobre a prática.

Da reflexão individual à coletiva, no contexto organizacional, duas questões são fundamentais. A primeira refere-se ao papel da teoria, que deve oferecer aos professores perspectivas de análise para os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si, enquanto agente de sua profissão, os saberes teóricos propositivos se articulam. E, a segunda questão, refere-se à reflexão coletiva que envolve uma dimensão institucional.

Assim, o professor enquanto profissional reflexivo deve buscar articular sua prática docente, envolvendo um trabalho de parceria com os demais segmentos escolares, como família e comunidade escolar, que favoreça uma aprendizagem coletiva e sistemática.

Da reflexão à reflexão crítica, do professor reflexivo ao intelectual crítico, Giroux (1997) traz a necessidade de termos o professor como um intelectual crítico e transformador, através dessas características, assim o professor é capaz de pensar criticamente sobre sua própria prática e manifestar-se contra as injustiças sociais, econômicas e políticas dentro e fora da escola, contribuindo assim para a formação plena do cidadão crítico e transformador da realidade social.

Com base nos professores como intelectuais críticos e transformadores, Giroux (1997, p.161), argumenta dizendo:

*Que uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais transformadores. A categoria de intelectual é útil de diversas maneiras. Primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas.*

Nessa perspectiva é que toda atividade humana envolve alguma forma de pensar, a capacidade de pensar do ser humano contribui para a prática reflexiva, com seus valores pessoais e sociais, tornando-os mais livres, autônomos e responsáveis pela tarefa de ensinar e de aprender. Desta forma, o professor como intelectual crítico, deve saber realizar uma reflexão também de forma coletiva incorporando a análise do contexto vivido, no qual os fatores sociais e institucionais afetam nosso pensamento e nossas ações, em que o papel do professor aparece como fundamental aos interesses sociais, políticos e econômicos.

No contexto da reflexão crítica, Liberali (2008) salienta que a reflexão crítica implica a transformação da ação, transformação social, não basta só criticar se nada fizer para mudar a realidade, vale lembrar que indivíduo e sociedade são realidades inter-relacionadas, interligadas, indissociáveis. Quando se assume uma postura crítica implica visualizar a identidade dos sujeitos como intelectuais dentro do contexto social com funções sociais reais, que articulam conhecimento, envolvendo práticas de linguagem relações e valores sociais de uma cultura. “[...], ao refletir criticamente, os educadores passam a ser entendidos e a entender-se como intelectuais transformadores, responsáveis por formar cidadão ativo e crítico dentro da comunidade” (LIBERALI, 2008, p. 38). Nessa perspectiva a reflexão crítica deve estar pautada em relação dialógica com o contexto social, no qual os indivíduos assumem uma postura intelectual frente aos desafios enfrentados.

## A PRÁTICA DO PROFESSOR REFLEXIVO

Discutir a prática do professor reflexivo significa refletir sobre nossa ação. Em que alguns questionamentos são pertinentes: Qual a importância dessa reflexão na prática do professor? E, qual a importância de formar o professor capaz de refletir sobre sua própria prática? Esses questionamentos nos levam a uma reflexão crítica sobre a formação do professor enquanto profissional reflexivo.

Para que essa prática reflexiva seja concretizada no cotidiano do professor, Liberali (2008) pontua sobre quatro ações essenciais, tendo o processo de refletir como possibilidade de emancipação dos indivíduos, que busque um entrelaçamento entre a teoria e a prática, possibilitando instrumentalizar o professor para agir e compreender criticamente no processo de ensino e aprendizagem, considerando essas ações fundamentais: descrever, informar, confrontar e reconstruir como indicadores de uma prática reflexiva.

Segundo Liberali (2008), a primeira ação: descrever reside no que eu faço para refletir criticamente, como um processo que busca rever a sua ação de maneira informada. Descrever é compreendido na voz do ator, a palavra que o professor utiliza para relatar sobre sua própria ação sobre o vivido. Sendo necessário entender o que faz, e assim possa ter a compreensão crítica da sua prática, dessa forma conhecer a sua ação. A ação de descrever busca mostrar a prática através de “mimesis da ação ou de representação de experiências vividas, situadas no tempo” (LIBERALI, 2008, p. 49). A autora evidencia a importância da voz do ator ao descrever sua prática, suas vivências experienciadas no contexto da reflexão.

A autora ainda pontua sobre o descrever, e reforça ser preciso que o educador de forma planejada atente para apresentação do contexto no qual a aula ou evento se insere no desenrolar destas ações, sendo fundamental na descrição e na compreensão de uma ação na prática à concretização de uma prática reflexiva que é o informar, que poderá ser realizada a partir da interpretação de dois principais aspectos: o conteúdo trabalhado em sala e a metodologia utilizada através de dinâmicas e de procedimentos da apresentação do conteúdo trabalhado, como sendo o momento de exposição e de interação das atividades realizadas em sala de aula, com base na teoria aprendida (LIBERALI, 2008).

A terceira ação para que se desenvolva o processo reflexivo é o de saber “confrontar”, “[...] refere-se ao entendimento das ações e teorias em um contexto histórico [...]” (LIBERALI, 2008, p. 68). É através do confronto que se percebem as visões e ações em que os professores adotam como resultantes de normas culturais e históricas que foram sendo apreendidas. E, por último, a ação de “reconstruir” que linguisticamente está ligada a reorganização da ação do professor para planejar uma mudança na prática pedagógica, essa ação é uma tentativa de fazer sugestões e de buscar novas alternativas e metodologias. Nessa abordagem, descrever, informar, confrontar e reconstruir, forma ações ou processos que estão entrelaçados entre si no contexto da prática reflexiva crítica.

As pesquisas sobre formação de professores, discutindo a importância de uma prática reflexiva tem ganhado relevância, especialmente, após a difusão dos estudos de Nóvoa (1992), que tem impulsionado significativamente as discussões em torno da profissão docente no Brasil, que a partir da retrospectiva histórica da formação dos professores em nosso país, pode-se perceber a grande contribuição dos pesquisadores estrangeiros, que numa tentativa de análise, apontam o *locus* da pesquisa como espaço de reflexão explorando as temáticas: valorização da escola e de seus profissionais, formação de professor a partir da reflexão da prática, contribuição do saber escolar na formação

da cidadania, igualdade social e de inserção crítica no mundo do trabalho, sua organização, currículo, espaços, tempo de ensinar e aprender, projeto político e pedagógico, condições de trabalho e de estudo dentre outros, que muito tem contribuído para elencar discussões em torno da realidade das escolas e dos professores brasileiros.

Para a valorização do profissional docente, será necessário para tanto uma reflexão constante sobre o papel da escola, a formação e o desenvolvimento profissional de seus professores, frente aos desafios enfrentados no exercício da profissão, de sua prática, dos seus saberes, tornando-se pesquisadores de sua própria prática.

Nessa perspectiva, Pimenta (2005), apresenta alguns problemas decorrentes da prática docente, que contribuem de forma negativa para o trabalho docente, como o individualismo da reflexão, ausência de critérios para uma reflexão crítica dentre outros, e assim a autora pontua possibilidades de superação desses limites:

a) da perspectiva do professor reflexivo ao intelectual crítico[...],b) da epistemologia da prática à práxis[...],c) do professor-pesquisador à realização da pesquisa no espaço escolar[...],d) da formação inicial e dos programas de formação contínua, que podem significar um deslocamento da escola, aprimoramento individual e um corporativismo, ao desenvolvimento profissional[...],e) da formação contínua que investe na profissionalização individual ao reforço da escola e do coletivo no desenvolvimento profissional dos professores. (PIMENTA, 2005 p. 43-44).

Observamos assim a importância da análise crítica, do conceito de professor reflexivo de forma contextualizada, que deve ser visto como um conceito de caráter político e epistemológico e de inovação por contar com conceitos novos que decorrem de estudos recentes, evidenciando a pesquisa teórica da formação e da empiria na busca de superação do paradigma do professor reflexivo para o do intelectual crítico e reflexivo de sua própria prática.

Segundo as ideias de Libâneo (2005), dando explicação sobre essa questão, pontua que a reflexividade se constitui na ação ou na atuação prática do professor reflexivo. E, apresenta três significados bastante distintos de reflexividade, sendo o primeiro: a reflexividade como consciência dos seus próprios atos, colocando a reflexão interior, com visão idealista, numa direção previamente definida, com separação entre conceito e realidade.

No segundo, reforça o conceito de reflexão, sendo a mesma entendida como uma relação direta entre as ações e experiências vividas na prática, na qual a reflexão encontra-se entrelaçada ao mundo externo e a ação do sujeito. Já no terceiro: define como sendo uma reflexão dialética, considerando a realidade vivida e captada pelo pensamento, implicando em uma auto-reflexão sobre si, seus compromissos e limitações, gerando “[...] diferentes entendimentos do papel da reflexividade no trabalho dos professores” (LIBÂNEO, 2005, p. 57). Nessa visão, o autor esclarece a importância de reflexividade, sendo que esta busca uma consciência de nossas atitudes numa relação dialética entre as ações e as experiências desenvolvidas na prática e assim contribui para o professor como profissional reflexivo, visto que a reflexividade é o resultado da ação da reflexão, que é desvelada com a prática do professor reflexivo.

Propor a reflexão crítica da prática docente requer mais do que conhecimentos técnicos, mas uma postura reflexiva capaz de reconhecer na ação dos fundamentos que são aplicados. Isso expressa a necessidade do diálogo na práxis, a partir do processo crítico de compreender o contexto da ação social coletiva. Essas proposições estabelecem a superação do caráter técnico, para contemplar a dimensão do caráter reflexivo.

Na tentativa de alcançar o caráter reflexivo Ghedin (2005, p. 145) apresenta três movimentos, a seguir: do prático reflexivo à epistemologia da práxis; da epistemologia da prática à autonomia emancipadora da crítica; e, “da epistemologia da prática docente à prática da epistemologia crítica”. Dessa forma, afirma que: “[...] um pensar reflexivo-crítico e criativo pode possibilitar a compreensão de nosso ser-no- mundo”. O desenvolvimento da reflexão deve compartilhar com o interesse em assumir uma postura crítica frente às transformações sociais.

Com base numa abordagem sobre a prática numa postura crítica, devemos estar cientes do papel social dos professores, em que os mesmos são agentes de transformação, impulsionados pela superação dos desafios sociais. Isso não isenta a responsabilidade dos docentes para com a sociedade e a educação, objetivando a construção de cidadãos autônomos, capazes de reconhecer os interesses implícitos nas relações sociopolíticas.

Seguindo essa abordagem, Serrão (2005) busca apoio nas discussões de Schön (1992) sobre a formação reflexiva dos professores. Destacando que o conhecimento advém da reflexão da, na e sobre a experiência docente. Essa reflexão revela outra dicotomia entre o que é ensinado, a partir de uma determinação legal, e o que seria ideal ensinar, seguindo a lógica de que a educação deve promover a transformação social, mediando a construção de cidadãos críticos.

Diante do exposto, acreditamos que o conhecimento teórico aliado a prática, seguindo uma perspectiva reflexiva, são instrumentos de redirecionamento que o professor pode fazer uso para mudar suas ações e construir sua identidade, dessa forma a reflexão envolve o professor em suas relações sociais históricas econômicas e culturais. E, a sociedade passa por aceleradas mudanças, transformações muito rápidas, que refletem e apontam novos direcionamentos ao trabalho do professor.

Nessa visão, Lima e Gomes (2005) ressaltam o trabalho do professor e seus desafios atuais, o tipo de profissional que tem sido objeto da política educacional brasileira, os impactos gerados pelas transformações mundiais no cenário da educação resgatando a trajetória das alterações legais no que se referem à formação de professores e o conceito de reflexividade. O processo de reflexão crítica permite que o professor ultrapasse de mero reprodutor dos valores sociais para um construtor e questionador desses valores em atuação na prática.

É grande a relevância da reflexão no trabalho do professor, Valadares (2005) pontua a reflexão fazendo uma analogia ao espelho, uma reflexão que não pode ser individual, mas sim de contexto social amplo, deve quebrar barreiras da autolimitação. Nesse sentido, é importante ressaltar:

A imagem no espelho é a de um professor que enfrenta, por si mesmo, individualmente, os caminhos de ação em sala de aula que sejam expressões dos ideais educativos. Afirma-se, sobremaneira, que os professores devem romper a cerca imposta por esta reflexão auto-limitada, e que a prática reflexiva deve incorporar os elementos que normalmente se mostram inquestionáveis e que constituem empecilhos as ações inovadoras, ou seja, uma compreensão mais ampla do contexto social na qual se desenvolve a prática educativa.(VALADARES, p. 192).

E, para uma melhor compreensão do conceito de professor reflexivo e a construção da autonomia docente. A concepção de profissional reflexivo tem sido amplamente contemplada na literatura pedagógica usada por vários autores que apresentam pontos diferenciados. Nesse entorno, é que Valadares (2005), apresenta aspectos contraditórios e que se faz necessária uma reflexão. Um dos aspectos é a reflexão como prática individual, no qual supõem que o professor deve resolver os problemas educativos; busca-se uma mudança somente nas práticas individuais sem contemplar a mudança institucional e social; a condição de trabalho do professor no processo de ensino deve ser

examinada e modificada. A reflexão crítica se constitui em um instrumento de transformação social no âmbito educativo, contribuindo na formação de professores reflexivos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizarmos este estudo, compreendemos a importância da filosofia para a formação do professor reflexivo, sendo uma temática relevante que está longe de se esgotar as discussões e os debates fomentados pelas pesquisas realizadas, na qual a complexidade do processo de reflexão é muito grande. Com a análise da literatura, foi possível desvelar algumas contribuições da filosofia para a formação do professor como profissional reflexivo. Apreendemos que a reflexão é algo inerente ao ser humano, pois esta está na relação entre o agir e o pensar dos seres racionais.

Nessa abordagem, um professor reflexivo situa-se na apreensão da realidade social que envolve o ato de ensino e aprendizagem, uma reflexão sobre seu fazer, sobre sua prática versando a formação crítica e reflexiva dos sujeitos, realçando o papel da filosofia no contexto educacional para a passagem do senso comum para uma consciência filosófica (SAVIANI, 1996). Um profissional reflexivo, que reflete as teorias, aliando-as à prática, buscando uma emancipação na construção do pensamento autônomo, através de uma postura refletida que é inerente ao campo filosófico.

Compreendemos que a formação do professor como profissional reflexivo deve possibilitar uma reflexão sobre sua própria prática, exercendo uma auto-análise das relações sociais, atuando como intelectuais críticos na busca das transformações dos indivíduos com contexto sócio-histórico e cultural. Através do processo de reflexão emerge possibilidades de revelar novos caminhos para a formação do professor reflexivo e sua atuação profissional, permitindo que ultrapasse o paradigma do pensamento do professor de mero reprodutor de valores sociais para um construtor de atitudes críticas.

Nessa perspectiva, a filosofia vem desempenhar um importante papel, contribuindo para a formação do professor reflexivo, para que este seja capaz de refletir sua ação em um contexto social, político e histórico que se entrelaçam no âmbito da reflexão e da consciência crítica, no uso da razão.

## REFERÊNCIAS

FLICKINGER, HANS- Georg. **Para que filosofia da educação?** PERSPECTIVA. Florianópolis, v. 16, n. 29, p. 15-22, jan-/jun. disponível em <http://www.periodicos.mfsc.br/intese.php/perpectivas/issve/view/588/show.toc>. Acessado em 16/03/2010.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (Coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1992. P.52-76.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GHEDIN Evandro. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 129-150

LIBÂNEO José C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 53-79.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. Taubaté-SP: Cabral, 2008.

LIMA, Maria do S.L; GOMES, Marineide de O. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito, 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.p.163-186

NÓVOA, Antônio (Coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1992.

PERISSE, Gabriel. **Introdução à filosofia da educação**. Belo Horizonte: Autêntica 2008. p. 18-36.

PERRENOUD, Philippe. **Prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma G; GHEDIN, E (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PUCCI, Bruno. **Filosofia da educação: para que?**PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 16, n. 29 p. 23-43, jan. jun. 1998. Disponível em [http://www.periodicos.mfsc.br/intese.php/perspectiva/issue/view/588/show\\_toc](http://www.periodicos.mfsc.br/intese.php/perspectiva/issue/view/588/show_toc)>. Acessado em 16/03/2010.

SAVIANI, Demerval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 12.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SERRÃO, Maria Isabel B. Superando a Racionalidade Técnica na Formação: sonhode uma noite de verão. In: PIMENTA, Selma G; GHEDIN, E (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 151-160.

SCHÖN, Donald. A Formação de professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, Antonio (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992 p. 77- 91.

VALADARES, Juarez M. O professor diante do espelho: uma reflexão sobre o conceito de professor reflexivo. In: PIMENTA, Selma G; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 187-200.

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: Nóvoa, Antonio (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992 p. 117-135.

# FORMAÇÃO DOCENTE E FORMAÇÃO CULTURAL: UMA RELAÇÃO MULTILATERAL

**JAMIRA LOPES DE AMORIM**

Doutoranda em Educação pela UFRN – jamira.lopes@ufersa.edu.br

**ISABEL MARIA SABINO DE FARIAS**

(Coordenadora) Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

## INTRODUÇÃO

O presente artigo articula resultados obtidos através de pesquisa acerca da formação cultural de professores e sua importância para uma atividade docente diversificada e suas contribuições para uma formação humana em sentido lato. A temática da formação cultural de professores apresenta-se ainda tímida na produção acadêmica, pelo menos nas fontes onde se buscou rastrear o tema. Considerando as múltiplas exigências quanto à formação do docente no contexto contemporâneo, temos visto descabidas cobranças quanto ao papel do professor no sucesso da educação, tais cobranças vinculam o êxito da escola, bem como dos sujeitos escolares, primordialmente à “motivação” do professor no empenho em realizar atividades que ultrapassam sua tarefa enquanto mediador de conhecimentos. Nesse sentido o estudo aqui organizado tem por objetivo principal trazer para o centro do debate a discussão sobre a formação cultural do professor, sem hesitar tecer a necessária crítica aos limites e contradições que se apresentam na sociedade capitalista, impeditivos de uma formação plena.

A formação cultural mencionada neste escrito se refere às práticas culturais realizadas pelos docentes, suas vivências estéticas, fruição, preferências culturais frequência em cinemas, teatros, museus, preferências musicais, viagens, danças, gosto pela literatura, assim busca-se compreender qual a relação que os docentes estabelecem com a cultura. O olhar que se lança sobre este tema tem por desafio principal considerar a categoria da totalidade do real, a contradição, mediação e historicidade do contexto atual, ou seja, analisar a formação cultural fugindo dos relativismos e subjetivismos bastante comuns neste tipo de análise.

O desenvolvimento do processo de pesquisa ocorreu mediado pela inserção de meio tecnológico, no caso deste trabalho, o computador, a partir da utilização de motores de busca foi possível o acesso a periódicos, teses e dissertações. Na base de dados Scielo (Scientific Electronic Library Online) 510 trabalhos foram averiguados dos quais 07 tiveram aproximação com a temática em questão, nas Reuniões Anuais da ANPed foram investigados 447 trabalhos, sendo que apenas 06 explicitaram aproximação com a formação cultural de professores, ainda na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Ceará foram apreciados 208 trabalhos, dos quais 02 versavam sobre a formação cultural docente, somado à essas buscas ainda foram analisados 02 trabalhos de nosso acervo pessoal, sendo uma série televisiva da TV Escola e uma dissertação de mestrado.

Ao todo 17 trabalhos foram garimpados a fim de constatar como a temática da formação cultural de professores vem sendo abordada na literatura acadêmica mais atual, vale ressaltar que

a elaboração deste trabalho se vincula à nossa pesquisa de mestrado, ora em andamento, que tem como recorte a formação cultural de professores da Educação Superior de uma cidade do interior do Ceará. Para primeiro momento da pesquisa foi organizado o Estado da Questão, sendo este texto resultado do mesmo, sobre seu significado e importância Nóbrega-Therrien e Therrien (2011) apontam que o Estado da Questão:

[...] vai além de uma revisão de literatura, serve para definir referenciais teóricos, categorias imprescindíveis à análise do objeto. (NÓBREGA- THERRIEN e THERRIEN, 2011, p. 35).

[...] tem a finalidade de deixar clara a contribuição pretendida pela pesquisa ao tema investigado e ao estudo como um todo. Partindo da apresentação dos caminhos, dos referenciais e das conclusões encontradas na documentação consultada (...) o pesquisador, no seu próprio modo de argumentação e de apresentação, formula sua percepção original da questão ou da problemática em foco, desvelando o horizonte que pretende atingir. (NÓBREGA-THERRIEN e THERRIEN, 2011, p.40).

Além desta metodologia, na qual fazemos referências a alguns dos trabalhos mapeados, utilizamos também diferentes autores, tais como Adorno (1996) Chauí (2001), Duarte (2006), Freire (2011). Estes, ao se debruçarem sobre as temáticas da educação e da cultura, embora apresentem concepções de mundo nem sempre convergentes, explicitam em seus escritos um ponto em comum: a necessidade de ruptura com o projeto de sociedade vigente, essa ruptura também passa pelo terreno da educação e da cultura. O esforço envidado até o momento permite lançar um olhar multirreferenciado sobre a temática, evidenciando elementos importantes tais como: a centralidade da cultura nas relações contemporâneas; a importância da formação cultural do docente para uma atividade profissional rica, ampla e diversificada; a necessidade de uma reflexão crítica sobre a indústria cultural e seus desdobramentos na sociedade regida pela divisão de classes e consequentemente seus mecanismos de desumanização. Ainda com base nos achados e nas leituras empreendidas para compreensão do objeto resta a conclusão de que o homem precisa apropriar-se da cultura e da arte, em especial, como forma de elevação das suas funções psicológicas superiores, bem como no desenvolvimento da individualidade para si.

## DOCÊNCIA E CULTURA: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA

Refletir sobre a docência no contexto do trabalho e da cultura, sendo o trabalho a categoria fundante do ser social e a cultura como mediação necessária entre os indivíduos requer admiti-la como uma profissão fundamental, no entanto temos visto no curso da sociedade atual cobranças para além das condições de vida e trabalho do professorado. Com o discurso da democracia que prolifera a idéia de que o individual pode prevalecer sobre o coletivo, os sujeitos são responsabilizados pela ingerência do Estado, o professor se tornou um alvo fácil para justificação do fracasso da escola de modo geral. Nesse cenário a educação tem sido apresentada como o antídoto contra as mazelas sociais.

Comum então se torna que todos passem a opinar sobre a formação do docente, sobre sua motivação mediante os problemas da aprendizagem dos alunos, bem como suas insatisfações com os salários e condições de trabalho. O fato é que essas análises são isoladas da totalidade social, ficando desse modo, invisíveis as contradições do sistema capitalista, que sobremaneira busca produzir o lucro à custa da miséria de milhões. Não bastasse a miséria material, os meios de comunicação

em massa têm tido por tarefa principal mitificar a realidade, Freire (2011, p. 163) em suas *Notas sobre a humanização e suas implicações pedagógicas* destaca que:

A mitificação da realidade consiste em fazê-la passar pelo que ela não está sendo. Desta forma, como processo, tal mitificação implica, necessariamente, a falsificação da consciência. É que seria impossível falsificar a realidade, como realidade de consciência, sem falsificar a consciência da realidade. Uma não existe sem a outra.

No campo da formação de professores a formação cultural tem um alcance multidimensional, vez que a formação cultural do professor também se relaciona com o repertório cultural de seus alunos, reverberando no espaço de trabalho de forma geral, sendo parte constitutiva da cultura escolar. Necessário se faz debater sobre esta formação no atual contexto em que as exigências quanto à profissão são as mais diversificadas e as condições de trabalho e vida desses sujeitos é marcada por exaustivas horas de trabalho e progressiva precarização do trabalho. Como adverte Farias (2002, p.10):

Não são poucas nem modestas as exigências que pairam sobre o professor. Elas encontram-se anunciadas nos documentos oficiais, na literatura (impressa e *on line*) disponível sobre o professor, nos debates acalorados dos sindicatos e associações, no burburinho que ressoa pelos corredores e salas onde atuam esses profissionais.

A necessidade da ampliação do repertório cultural do professor na discussão a que nos propusemos fazer neste estudo, ultrapassa a necessidade de atender uma exigência para o trabalho nas formas como se encontra no tempo atual – explorado e estranhado. Primordialmente, trata-se de uma necessidade para a formação humana integral, na qual aos sujeitos deve ser dada a possibilidade de experiências culturais significativas, que transcendam a lógica da indústria cultural, bem como a ampliação de referenciais culturais e fruição estética. Como afirmou Freire (2011, p.158) “parece uma obviedade enfatizar a relação entre desumanização e humanização”, de modo que por mais simplório que pareça, essa relação ocorre de maneira bastante naturalizada nos tempos atuais e tem implicações que precisam ser averiguadas, pois reverberam não apenas na realidade extramuros da escola, também traz implicações pedagógicas sobre os sujeitos escolares.

No âmbito escolar, bem como em grande parte das instâncias sociais em geral, os conteúdos culturais são compreendidos como elementos acessórios, menos importantes, muito confundidos com eventos, programações de datas comemorativas<sup>1</sup> e festas. O problema é que na sociedade regida pela divisão de classes a palavra de ordem é “entretenimento”, essa palavra aparentemente inofensiva guarda em si todos os mecanismos de legitimação do *status quo*, dando plenas condições para a permanência das desigualdades compreendidas como fenômeno natural.

Discorrer sobre as possíveis relações entre educação e cultura não é um exercício simples, nem tão pouco inédito ou singular. Muito já se escreveu sobre essa junção tão fértil e profícua, fato que decorre da complexidade inerente aos dois fenômenos, pois são múltiplos os sentidos necessários para se compreender suas interfaces. Extrair algo novo é onde reside o ingrato desafio.

As muitas compreensões acerca do que seja cultura e educação apontam para a escola como lugar privilegiado, *locus* em que embates teóricos e práticos cimentam suas conexões, determinando possibilidades de permanência ou transformação acerca dos conhecimentos que devem ou não ser transmitidos às novas gerações. O currículo das últimas décadas tem revelado nitidamente essa

<sup>1</sup> A incorporação de datas comemorativas ao currículo escolar, como Dia do índio, Dia da consciência negra, Dia das mães, Dia dos pais, entre outras datas, é ilustrativo dessa compreensão.

afirmativa e a Pedagogia neste cenário tornou-se um campo de discussões fecundas sobre a temática. Nos últimos cinquenta anos, pelo menos, a partir do desenvolvimento das novas tecnologias, com o advento da televisão em âmbito mais geral, a cultura ganhou uma razoável centralidade na busca por compreensão dos novos comportamentos, das novas formas de ser e estar dos indivíduos, cada vez mais imersos nas teias do consumo.

Importa asseverar que o uso da palavra cultura data de longo período, inicialmente relacionado estritamente ao cultivo do solo. No contexto romano, após a conquista da Grécia, segundo Bosi (2008) não havia uma palavra específica para

designar o “conjunto de conhecimentos que deveriam ser transmitidos”, a palavra *paideia*<sup>2</sup> poderia ter essa função, mas por se tratar de uma palavra estrangeira os romanos, resguardando o seu nacionalismo, decidiram traduzi-la por cultura. Do sentido material surgiu o significado intelectual e moral. Se pesquisarmos nos manuais e compêndios sobre o assunto veremos a riqueza e a multiplicidade de usos do termo cultura e mais que o simples uso, as diversas conotações e significados.

No transcorrer da história das sociedades o significado de cultura passou por diversas incorporações, destarte no mundo ocidental, por exemplo, no século XVIII no período da Ilustração foi sinônimo de civilização, tendo reaparecido no século XIX se constituindo como um ramo das ciências humanas, a antropologia. Sobre este aspecto Chauí (2008) explica que no século XX o conceito de cultura torna-se ainda mais amplo, passando a ser entendida como produção e criação da linguagem. Na sociedade moderna Chauí (2008, p.57) destaca que:

*A cultura passa a ser compreendida como campo no qual os sujeitos humanos elaboram símbolos e signos, instituem as práticas e os valores, definem para si próprios o possível e o impossível, o sentido da linha do tempo (passado, presente e futuro), as diferenças no interior de espaço (o sentido do próximo e do distante, do grande e do pequeno, do visível e do invisível), os valores como o verdadeiro e o falso, o belo e o feio, o justo e o injusto (...)*

Fica evidente que a discussão em torno da formação cultural de professores não é tranquila e definitiva, uma vez que articula elementos diversos, que transcendem os domínios da Pedagogia. Interessa explicar que a formação atual de professores prioriza uma formação unilateral, desprezando a possibilidade de uma formação multilateral, que contribua para as diversas manifestações da vida humana. Nesse sentido é preciso reivindicar uma formação que ultrapasse os limites da necessidade de sobrevivência de maneira que o homem possa realizar atividades criativas, criadoras, propiciadoras de sensibilidade estética, conhecimento de sua própria cultura e da cultura em nível mais complexo e elevado. Todos esses elementos são fundamentais para atividade docente e essencialmente para a atividade humana.

## NOTAS CONCLUSIVAS: A LITERATURA ACADÊMICA SOBRE A FORMAÇÃO CULTURAL

A fim de tornar o presente estudo exequível foram analisados estudos específicos da área de formação docente, dos quais 447 trabalhos foram encontrados nas Reuniões Anuais da Anped, dentre os quais 06 tinham conexão com a formação cultural. O Grupo de Trabalho analisado foi o de

<sup>2</sup> Segundo Bosi (2008) a *paideia* na sociedade grega era a palavra utilizada para definir o desenvolvimento humano, era a própria representação da cultura.

número oito (08) específico da área de Formação de Professores. Na base de dados Scielo 510 trabalhos<sup>3</sup> foram garimpados através de palavras-chave, dentre os quais 07 tinham aproximação com o tema em questão. O período escolhido para exame foram os anos de 2000 a 2012, período em que também foi oportuno somar algumas produções do nosso acervo pessoal, sendo 01 série televisiva (Salto para o Futuro) e 01 dissertação, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Ceará foram localizados 208 trabalhos dos quais e 02 teses de doutorado apresentaram conexão com o tema da formação cultural de professores.

Ao todo foram catalogadas 17 produções que tratavam da formação cultural de professores, bem como da relação entre formação docente e cultura de modo geral. Os achados explicitaram uma variedade de abordagens quanto ao tema da formação cultural, desse modo desde relatos sobre a literatura de massas até a importância dos museus de arte foram considerados no âmbito da formação cultural e sua importância para a formação de professores, destarte apresentaram também fundamentações teóricas comuns, como o destaque à Indústria Cultural, ancorada na Escola de Frankfurt e no pensamento adorniano, a importância dos Estudos Culturais para o desvelamento das relações escolares no contexto da cultura contemporânea, as noções de capital cultural desenvolvidas por Pierre Bourdieu e a influência da mídia na formação dos gostos e preferências culturais dos docentes.

Escolhemos designar como formação cultural práticas culturais vivenciadas pelos docentes, desde aquelas que fazem parte da sua formação de vida como aquelas que foram cultivadas em sua formação escolar. Essas práticas se configuram na fruição estética, no gosto musical, na frequência em museus e teatros, na leitura, dança, gosto pelas artes plásticas, prática de esportes, festas e lazer. Esses critérios facilitaram a escolha dos trabalhos para análise.

Adiante apresentamos os resultados encontrados na pesquisa, para não tornar o estudo exaustivo ou repetitivo destacamos os trabalhos que mais nos chamaram à atenção, bem como os que mais responderam às questões por nós elencadas.

Na concepção de Silva (2009; 2011) os Estudos Culturais<sup>4</sup> tem significativo papel no desvelamento de um conjunto de ligações simbólicas desconhecidas e responsáveis pelos sentidos incorporados às decisões tomadas no cotidiano escolar. Para ilustrar suas afirmações o referido autor, ao realizar uma pesquisa com intuito de perceber as implicações da cultura sobre a efetivação do trabalho docente concluiu que as estruturas hierárquicas, religiosas, os privilégios, autoritarismo e o personalismo permeiam o espaço escolar e funcionam como desmotivadores na efetivação do trabalho docente. Além dos aspectos relatados o autor menciona que a pressão por resultados positivos e a ausência de condições mínimas de trabalho refletem na atividade docente, sendo necessário estímulo ao desenvolvimento da prática docente para que esta possa vir a ser mais participativa e crítica.

Costa (2010) em direção similar ao autor supracitado também vincula suas análises aos Estudos Culturais e ressalta a importância destes para a formação de professores afirmando que ao olhar para o interior da escola é levada a olhar para fora dela. Nesse sentido chama a atenção ao afirmar

<sup>3</sup> Os trabalhos encontrados na base de dados Scielo são publicações das seguintes revistas: Educação & Sociedade (Qualis A-2), Cadernos Cedes (Qualis A-1), Cadernos de Pesquisa (Qualis A-1), KRITERION (Qualis B-1), Educação e Pesquisa (Qualis A-1), e, Educar em Revista (Qualis B-2). As palavras-chave utilizadas na busca foram: formação cultural e formação docente.

<sup>4</sup> Os Estudos Culturais surgem de forma organizada em 1964, através do Centre for Contemporary Cultural Studies diante da alteração dos valores tradicionais da classe operária da Inglaterra. No final dos anos 50 três textos aparecem como as fontes dos Estudos Culturais, quais sejam: *The Uses of Literacy* (1957) de Richard Hoggart; *Culture and Society* (1958) de Raymond Williams e *The Making of the English Working-class*, de E. P. Thompson. Fonte: [http://www.pucrs.br/famecos/pos/cartografias/artigos/estudos\\_culturais\\_ana.pdf](http://www.pucrs.br/famecos/pos/cartografias/artigos/estudos_culturais_ana.pdf)

que a pedagogia mediante o contexto pós-moderno deixa de ser um artefato exclusivo da escola e se amplia sendo reinterpretada e ocupando variados territórios da cultura.

Entende-se ante o pensamento há pouco descrito que as transformações culturais incidem diretamente sobre o trabalho docente, de maneira que as exigências quanto à sua formação cultural já não se restringem apenas à erudição e ao domínio da alta cultura entendida como legítima, inclusive porque os parâmetros de cultura já não se espelham mais nas “luzes do esclarecimento”, ou na aproximação com a antiguidade, como foi por muito tempo a exigência para o docente, o domínio de um conhecimento específico, matizado por apreço às grandes artes, ao latim, à literatura, a necessidade do mestre culto. As novas exigências da formação no atual projeto de sociedade apelam para a compreensão sobre as novas transições e definições culturais, diz-se que os saberes são provisórios.

O currículo dos cursos de formação de professores no âmbito das novas configurações culturais para a teoria dos Estudos Culturais precisa refletir as novas demandas, tais como a cultura midiática, a cibercultura, a indústria cultural figurada nas produções musicais da atualidade, entre outros. Essa constatação incide sobre um grande impasse contemporâneo, que coloca a escola não mais como única instituição de formação dos indivíduos. É preciso admitir a descentralização do papel das instituições tradicionais, como a escola, por exemplo, mas é necessário resguardar que historicamente a função desta é a formação dos indivíduos no âmbito do conhecimento sistematizado, por isso a importância das pesquisas que comprovam a escola como legítima na transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos, ela também deve ser um lócus de resistência e emancipação. Em seu interior também são gestadas alternativas e possibilidades dentro do movimento da realidade.

Ao tratar da formação cultural de professores Nogueira (2010) afirma que embora este tema não seja foco de grande número de pesquisas vem sendo abordado tangencialmente com certa frequência. A formação cultural, na concepção desta autora, é o processo pelo qual o indivíduo se conecta ao mundo da cultura, espaço de diferentes leituras e interpretação da realidade através da Arte e suas diferentes modalidades e pela Literatura.

Nogueira (2008) destaca que é importante que todo professor, independente da disciplina que ministre, possa encontrar formas de permear sua prática com manifestações culturais. Ainda sobre a mesma temática Nogueira (2008) expõe uma pesquisa que desenvolveu em uma universidade brasileira acerca das experiências estéticas em sala de aula e suas possibilidades na formação cultural de professores.

A autora ao analisar as experiências estéticas desenvolvidas num Curso de Didática Geral buscou favorecer aos professores em formação o contato com material oriundo de diversas linguagens artísticas, de forma a oferecer distintas visões da realidade e vivenciar experiências estéticas que pudessem desenvolver nos licenciandos a necessidade de investirem na sua própria formação cultural.

Os resultados da pesquisa de Nogueira (2008) mostraram que há pouca familiaridade dos alunos com algumas produções, tais como a pintura, mesmo aquelas consagradas e bastante divulgadas. As vivências propiciaram que muitos alunos passassem a procurar investir em sua formação cultural. Com ênfase a autora pondera que no campo educacional há alguns pontos bastante carentes de debates. Dadas as precariedades do campo do conhecimento estético por parte de inúmeros jovens brasileiros que adentram o espaço universitário a universidade precisa proporcionar instrumentos para a formação cultural de seus alunos. Nos termos da indústria cultural, a autora supracita-

da salienta que por meio da industrialização da cultura a obra de Arte tem sido coisificada, perdendo assim seu potencial transformador.

Frente a inúmeras questões elencadas até aqui sobre a formação cultural de professores é imperativo considerar as contradições existentes no interior do sistema capitalista, de forma que não é possível alcançar uma formação cultural plena apenas por força de vontade, embora seja necessário reconhecer que, dadas as condições de vida e trabalho os professores não fazem opção por determinadas práticas culturais, uma vez que demandam não apenas capital econômico, mas tempo livre. Cabe, portanto refletir sobre o quanto o trabalho que deveria ser dentre todas, a maior atividade humanizadora, especificamente realizada pelo homem, tem se tornado cada vez mais explorado e alienado.

Na perspectiva dos estudos empreendidos por Bourdieu quanto ao conceito de capital cultural Cruz (2008) busca analisar a formação cultural de professores e a relação desta com a percepção das potencialidades dos museus de Arte em seu trabalho educativo. Ao fazer uma contextualização sobre o senso comum que circula nas falas quanto à utilização dos museus como espaços educativos, Cruz (2008) observa que há um discurso recorrente de culpabilização dos docentes pelo baixo rendimento de visitas em museus, de maneira que se ouve dizer que o professor “não prepara os alunos”, “não participa da visita efetivamente”.

Em um estudo sobre a influência da mídia na formação dos gostos e preferências culturais dos docentes do Ensino Fundamental de duas escolas da rede municipal de Fortaleza/CE Souza (2011) aplicou questionário a 40 respondentes. A autora afirma que mais de 80% do grupo pesquisado, entre outras coisas, assiste aos telejornais; 32% assistem novelas e documentários. O total de horas mensais que os professores dedicam à televisão dá um total de 45 horas, tempo superior a um curso de capacitação com curta duração.

A autora há pouco mencionada na direção dos Estudos Culturais, destaca que é possível comparar a recepção televisiva a um curso à distância, assistemático e de interminável duração, pois assistematização/fragmentação e atemporalidade são características da didática da mídia. Sobre as preferências culturais dos professores, a autora pontua que músicas de artistas consagrados pela mídia comercial e filmes da Walt Disney estão entre as preferências dos entrevistados.

É cabível observar que a conjuntura social também tem importante reflexo nas práticas culturais dos docentes, pois não se trata de simplesmente não optar por esta ou aquela programação cultural, este não é um fato puramente subjetivo. No caso dos professores que não residem nos grandes centros as opções de lazer e cultura são bastante restritas. Vale ainda mencionar que as opções culturais dos grandes centros urbanos não são exatamente nosso ponto de referência, uma vez que também fazem parte da lógica mercadológica da sociedade atual.

Em algumas cidades do interior, por exemplo, não existe museu ou teatro, não há opção de shows de Música Popular Brasileira ou jazz, blues ou música clássica a não ser os estilos de festas comuns na era da Indústria Cultural, ou seja, aquelas que rendem maior lucro e maior número de consumidores. Quando em algum momento aparecem alternativas estas ficam à mercê do poder público municipal. Interessa explicar que, as opções de lazer e cultura, em cidades distantes dos grandes centros urbanos, são bastante resumidas, havendo um determinado tipo de monopolização de determinadas práticas culturais sobre outras. Sobre esta situação cabe destacar o alerta de Durand (2001, p.2) quando afirma que (...) no Brasil, sequer se sabe quantas prefeituras possuem secretarias de cultura e, por conseguinte, em quantas os assuntos culturais são tratados através de secretarias de educação, esportes e turismo, ou outra qualquer.

Ainda sobre a questão das opções musicais, a considerar a decadência musical que nos encontramos na atualidade, Adorno (1996, p. 70) em seu famoso texto *O fetichismo na música e a regressão da audição* parece escrever para os indivíduos do século XXI quando destaca e enfatiza:

Para quem a música de entretenimento serve ainda como entretenimento? Ao invés de entreter, parece que tal música contribui ainda mais para o emudecimento dos homens, para a morte da linguagem como expressão, para a incapacidade de comunicação.

Portanto é necessário cuidado nas reflexões que muitas vezes apontam para o professor como desinteressado pelas questões da cultura, há uma série de fatores, como as próprias políticas culturais, ou mesmo a própria formação profissional que não tem concedido espaço à uma formação estética, artística e primordialmente humanizadora. Se considerarmos que os professores estão inseridos na mesma lógica da indústria cultural, poderemos compreender que as amarras da lógica do mercado alcançam a todos indistintamente, Adorno (1996, p. 66) ressalta que:

Se perguntarmos a alguém se “gosta” de uma música de sucesso lançada no mercado, não conseguiremos furtar-nos à suspeita de que o gostar e o não gostar já não correspondem ao estado real, ainda que a pessoa interrogada se exprima em termos de gostar e não gostar. Em vez do valor da própria coisa, o critério do julgamento é o fato de a canção de sucesso ser conhecida de todos; gostar de um disco de sucesso é quase exatamente o mesmo que reconhecê-lo.

Vale destacar que as transições culturais na contemporaneidade, como a massificação de produtos eletrônicos em substituição ao livro, cinemas dentro dos shoppings, estão intimamente associadas ao consumo.

Na garimpagem de trabalhos que tratam da formação cultural de professores ficou notório que há um consenso sobre a importância desta para uma atividade docente mais rica e diversificada; igualmente, ficou provado seu contributo para com a formação humana em sentido lato. Algumas características foram evidenciadas, tais como a de que a formação cultural não ocorre única e exclusivamente no espaço formal de aprendizagem, no entanto, o acesso à escola favorece o alargamento das possibilidades quanto a gostos e preferências culturais.

Dentre as interfaces que se explicitaram acerca do binômio formação e cultura ficou evidente que, da complexidade desses dois fenômenos decorre múltiplos sentidos, dos quais não é possível pensar sobre estes de maneira homogênea e uniforme. Com efeito, a polissemia do termo cultura comporta, além da singularização e da distinção que os indivíduos possam deter sobre determinados bens, também a diversificação, ou seja, aquilo que é popular também possui valor cultural, podendo ser negociado e renegociado em lutas que se travam em um território sempre contestado. Vale dizer que a cultura tornou-se elemento central na análise da sociedade a partir do movimento denominado por muitos teóricos como pós-modernismo, dentre suas características está a argumentação que coloca a filosofia da práxis em questão de modo a afirmar a infinitude do real, portanto, a realidade não pode ser apreendida em sua objetividade, sobre este aspecto Duarte (2006, p.607) afirma que

Os pós-modernos afirmam que qualquer projeto educacional pautado na idéia da existência ou da possibilidade de uma cultura universal é um projeto conservador, autoritário e etnocêntrico. (...) Em oposição a tudo isso, postulam o relativismo cultural como um dos pilares da educação em geral (...)

Infere afirmar a partir dos trabalhos pesquisados que a formação cultural, no que se refere a uma educação estética, deve transcender os limites da criação artística, sendo propiciadora do pró-

prio processo de humanização. Os estudos sobre a Indústria Cultural, por sua vez, têm se revelado amplamente atuais, especialmente no que tange suas considerações sobre a cultura de massa. No campo da atuação pedagógica do professor, os trabalhos analisados apontam a importância da crítica à cultura industrializada, cultura enlatada, que em nome de uma lógica de mercado, coloca em xeque as possibilidades de emancipação efetiva através das relações sociais, culturais e educacionais.

O trabalho docente mediado pela cultura e pela arte como uma necessidade vital só será um lugar comum e natural quando for possível destituir a sociedade na forma como ela se encontra. Do contrário a atividade cultural e artística será sempre relegada aos que especificamente trabalham nessa área, a exemplo vemos essas discussões resumidas aos grupos de professores arte-educadores.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Adorno Coleção Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- BOSI, Alfredo. A origem da palavra cultura. Disponível em: [panduguiha.wordpress.com/2008/11/24alfredo-bosi-a-origem-da-palavra-cultura/](http://panduguiha.wordpress.com/2008/11/24alfredo-bosi-a-origem-da-palavra-cultura/). Acesso em: 27/05/2013
- COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel e SOMMER, Luís Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun./Jul./Ago. 2003. Nº 23, p. 36 – 61.
- COSTA, Marisa Vorraber. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação de professores do início do século XXI. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 129-152, maio/ago. 2010. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n37/a09n37.pdf> Acesso em: 21.08.12
- CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia**. 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.
- CRUZ, Livia Lara da. **Magistério e cultura: formação cultural de professores e suas percepções das potencialidades educativas dos museus de arte**. São Paulo, 2008. 123. p. Dissertação (Mestrado em Educação, História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP, 2008.
- DUARTE, Newton. A contradição entre universalidade da cultura e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 607 – 618, set/dez. 2006.
- DURAN, José Carlos. Cultura como objeto de política pública. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/ssp/v15n2/8579.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ssp/v15n2/8579.pdf). Acesso em: 27/12/2012
- FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação e mudança: implicações sobre a cultura dos professores**. Fortaleza, 2002. 259 p. Tese (Doutorado em Educação Brasileira). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural: para a liberdade e outros escritos**. 14ª. Ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; TERRIEN, Jacques. O estado da questão: aportes teórico-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. IN: NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; TERRIEN, Jacques. **Revista Avaliação Educacional**: Fundação Carlos Chagas, v. 15, jul./dez.2004.
- NOGUEIRA, Monique Andries. Experiências estéticas em sala de aula: possibilidades na formação cultural de futuros professores. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação -ANPEd. Caxambu-MG. **Anais eletrônicos**. 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GE01-4022--Int.pdf> Acesso em: 04.01.13
- SILVA, Luís Gustavo Alexandre da. Cultura e instituição escolar: os processos de dominação e as práticas docentes. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPEd. Caxambu

-MG. **Anais eletrônicos**. 2009. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5263-- Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5263--Int.pdf)> Acesso em: 21.06.12

\_\_\_\_\_. Cultura, participação e a prática docente: reflexões e desafios para a escola pública. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPEd. Natal-RN. **Anais eletrônicos**. 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT08/GT08-21int.pdf>> Acesso em: 21.06.12

SOUZA, Ana Carmita Bezerra de. **Currículo cultural, *habitus* e práticas docentes: uma etnografia na rede escolar de Fortaleza-CE**. Fortaleza, 2011. 192 p. Tese (Doutorado em Educação Brasileira). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2011.

TONET, IVO. **Educação e formação humana**. Maceió, 2006. Disponível em: [http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/EDUCACAO\\_E\\_FORMACAO\\_HUMANA.pdf](http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/EDUCACAO_E_FORMACAO_HUMANA.pdf) > Acesso em: 15.01.13

# REFLEXÃO DE UMA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO: O TORNAR-SE PROFESSOR

**ANA CÉLIA FURTADO ORSANO DE SOUSA**

Mestrado em Educação/UFPI. Núcleo de Educação a Distância – NEAD/FSA

**JACQUES DOUGLAS RODRIGUES DE SOUSA**

Mestrado em Bioengenharia pela Universidade do Vale do Paraíba. Núcleo de Educação a Distância – NEAD/FSA

**TERESINHA DE JESUS ARAÚJO MAGALHÃES NOGUEIRA**

Universidade Federal do Piauí/DMTE/UFPI. Doutora em Educação pela UFPI

## INTRODUÇÃO

O saber fazendo e o fazer sabendo, de forma dialógica são processos constituintes da formação de educadores, são pautados em diversas experiências e modos de conhecimento que são iniciados antes mesmo da preparação formal/institucional. Portanto, ao longo da trajetória de vida de cada um de nós, na medida em que nos relacionamos com o meio em nossa volta, construímos saberes que contundentemente influenciam nossas ações. Tal processo perpassa toda a prática profissional vivenciada. Nesse sentido, não são apenas os saberes apreendidos pelo processo de transmissão formal que determinam nossa prática profissional, mas também os saberes do cotidiano, que de acordo com Freire (1996) nos possibilitam “Ler e Escrever o mundo”.

Portanto, o cerne de estudo que originou este artigo se refere à reflexão sobre a prática formativa dos Professores Formadores do PROFORMAÇÃO – AGF – Teresina (PI), bem como a busca da caracterização dos diversos saberes que são mobilizados para o desenvolvimento dessas práticas. Tendo como referência a construção da profissionalização como sendo marcada pela perspectiva de que ser mediador na formação de professor passa necessariamente pela reflexão na ação, visando à transformação da prática pedagógica e seu redirecionamento, o que caracteriza o processo de formação em sua continuidade e dinamicidade. Neste sentido buscamos realizar este estudo partindo do problema: quais são as dinâmicas e saberes presentes nas práticas formativas dos Professores Formadores do Programa de Formação de Professores apresentados em suas trajetórias de vida? Objetivamos analisar a partir das vivências dos professores desse programa (PROFORMAÇÃO), as dinâmicas e saberes subjacentes a essa ação formativa.

Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, em que foi aplicado o método (auto)biográfico (NÓVOA; FINGER, 2010), tendo como técnica de pesquisa as trajetórias de formação de professores do Programa. Neste sentido, realizamos a análise de conteúdo (BARDIN, 1977), das trajetórias dos professores Formadores, os quais denominamos os sujeitos investigados, identificando-os por números, preservando suas identidades. Procuramos para maior compreensão do desenvolvimento das ideias dividir o presente estudo em seções que seguem.

## FORMAÇÃO E PRÁTICAS REFLEXIVAS: O TORNAR-SE PROFESSOR

Historicamente os processos formativos vêm se desenvolvendo por meio da racionalidade técnica do fazer por fazer. Portanto, consideramos fundamental que se discuta a formação por um

prisma da racionalidade formativa, com uma visão voltada para a reflexão crítica. É necessário que se reconheça no cotidiano da formação dos professores que os saberes e práticas docentes e discentes, devem ser desenvolvidos por meio de reflexões que perpassa o mero fazer descontextualizado, distante da realidade. Segundo Zeichner (2003), a reflexão precisa ser compreendida enquanto prática social, em seus diversos contextos e principalmente na sala de aula, em que esta se apresenta, considerando suas multidimensões. Neste sentido, buscamos a discussão sobre a formação a partir do olhar em uma prática mais reflexiva.

Durante a pesquisa, procuramos também identificar a dinâmica das práticas formativas desenvolvidas, pelos professores formadores investigados, levando em conta as especificidades apresentadas no processo de formação e os diversos saberes subjacentes a essa ação formativa; estes elementos contribuem para uma reflexão mais apurada acerca das trajetórias de formação dos *educadores* e as novas perspectivas da profissionalização no tornar-se professor.

## TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO – O TORNAR-SE PROFESSOR

Partindo da compreensão de que a Formação de Professores é uma construção social ao longo da história questionamos a maneira como são formados os professores, resgatando a trajetória da formação dos Professores buscando delimitar a caracterização da figura do professor formador.

Para tanto, destacamos algumas classificações. Betânia Leite Ramalho (2003) apresenta em sua classificação a identificação dos seguintes tipos de professores que representaram e/ou representam a figura do professor ao longo da história, conforme abaixo apontados:

1. Professor improvisado
2. Professor artesão
3. Professor técnico
4. Professor profissional

Segundo Betânia (2003), no que se refere ao professor improvisado, sua formação enquanto docente vinculava-se as próprias experiências enquanto sujeitos que ao longo de suas trajetórias educacionais haviam se apropriado dos aspectos metodológicos e da lógica formal da norma culta da língua, ou seja, saber ler, escrever e cantar, sendo essas características, as noções elementares e básicas exigidas a todo e qualquer alfabetizado, pois sendo o ensino não formalizado qualquer sujeito que dominasse tais caracteres, tais conjuntos de conteúdos, eram considerados aptos ao exercício da docência, trata-se de um contexto histórico específico, onde ainda não podemos falar no ensino enquanto uma profissão formalizada e institucionalmente racionalizada.

Paquay (2001) propõe outra classificação sendo esta denominada de professor culto; professor técnico; professor prático; professor prático reflexivo; professor ator-social e o professor pessoa. Já a classificação proposta por Manoel Barbosa (1995), quanto as seguintes figuras da racionalidade pedagógica: racionalidade técnica, racionalidade prática e racionalidade reflexiva, configurou-se como importante referencial teórico na caracterização das ações subjacentes à prática formativa do Professor Formado (PF), bem como das concepções de formação que permeiam as ações dos PF, nos diversos contextos históricos, sociais e políticos.

Para Ramalho (2003), até o século XVI, qualquer pessoa podia ser professor. Quem sabia ler podia ensinar a ler, escrever e cantar. O ensino não era formalizado e a pessoa que dominasse um

certo conteúdo podia ensinar, já que nenhuma exigência era feita para que alguém se convertesse num professor.

A própria representação da imagem docente assume traços secularizados que se sobrepõem os laços afetivos de abnegação e doação. Esses traços contribuem para a configuração da identidade do professorado, ou seja, torna-se uma herança secular construída da docência que enfatiza atributos não profissionais para o exercício do magistério.

Nesse sentido, em uma amostra de 10 professores apresentamos depoimentos dos professores formadores (sujeitos investigados), que serão identificados por PF e o número, destacamos o depoimento do PF6, quando afirma ter iniciado a docência de forma improvisada:

*A paixão que hoje me envolve o exercício do magistério nasceu muito cedo quando ainda estudava o curso científico nos anos 70 e nos fins de semana meus pais me atribuíam a tarefa de ajuda meus outros irmãos nas suas tarefas escolares.*

*Da paixão acima citada nasceu o envolvimento com a comunidade da localidade Curral Velho, município de Botina – PI, quando substitui um tio que era professor do município na escola daquele local e teve que se afastar para cursar faculdade na UFPI.*

Observa-se que a ação docente enquanto ação não improvisada deve fundamentar-se numa formação básica para atuar profissionalmente, a partir de conhecimentos teóricos que embasem concepções, direcionem escolhas e iluminem as ações e as reflexões sobre elas, deve pautar-se em experiências refletidas, em procedimentos para atuar na prática concreta da sala de aula.

Assim, a figura do *professor Artesão*, como sugere a própria palavra, caracteriza-se como aquele educador que tecendo suas próprias metodologias de trabalho, suas ações pedagógicas, necessitando apenas de um mínimo de conhecimentos; o educador artesão por sua formação educativa encontra-se associado à educação religiosa, sendo estas experiências coletivas atreladas às racionalidades institucionalizadas secularmente; ao internalizarem tais referenciais, coaduna-se aos aspectos comportamentais da ação pedagógica, criando um método, no sentido estrito da palavra e um discurso que além de ser socializado na forma de trocas de saberes entre os pares, esta nova estratégia de ensinar contribui para regulamentar todos os comportamentos da sala de aula, com maior rigor, disciplina, enfim, com uma institucionalização no tocante ao torna-se professor (RAMALHO, 2003).

Este fazer que exigia não apenas o saber da lógica formal da norma culta da língua, mas algo além: a própria necessidade de um conjunto de conhecimentos e estratégias para o desenrolar do ato de ensinar, como em um processo de troca de receitas “prontas” para a prática educativa, perspectiva esta que conota então a necessidade de um processo educativo que através das racionalidades ia formalizando o ser e o tornar-se professor.

Quando se observa a prática formativa do Professor Formador na perspectiva da *racionalidade técnica*, diversos são os elementos e estratégias pedagógicos que caracterizam essa prática também presente na cultura. Portanto, as concepções da prática educativa implicam, segundo Tardif (2002), em certas representações da relação entre saberes e ações na Educação e não são mutuamente excludentes.

O modelo da racionalidade técnica surge com os tempos modernos, caracterizando a cultura na modernidade. Trata-se de uma concepção epistemológica advinda do positivismo, que possui destaque no fim do século XIX. Essa concepção serve de referência para a educação, colocando-a na perspectiva da solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas.

O modelo da prática formativa que se fundamenta nessa concepção centra-se na formação de um professor ideal, guiado por normas, valores, finalidades, conhecedor das teorias científicas relativas à educação e ao processo de ensino-aprendizagem. As ações docentes visam o controle dos fenômenos do ambiente natural, social e humano.

Dessa forma, o professor *técnico* deverá ser possuidor de uma formação sólida, devendo, ainda, seguir padrões de comportamentos dirigidos pelo critério do êxito de suas próprias ações, atividades práticas na formação docente são dirigidas fins determinados, excluindo da formação docente o caráter político e autônomo que pode ser alcançado pelo viés da apropriação dos conhecimentos.

Nesse sentido, Gómez (1995, p.98) apresenta essa concepção de ensino com base na

[...] intervenção tecnológica, a investigação baseada no paradigma processo-produto, a concepção do professor como técnico e a formação de professores por competências são indicadores eloquentes a amplitude temporal e espacial do modelo da racionalidade técnica.

O que falta na racionalidade técnica é a capacidade do docente de criticidade sobre sua prática e a partir dessa reflexão propor constantemente o aprimoramento de sua própria prática. Nesse sentido, percebemos pelo depoimento do PF2, que o mesmo critica a supervalorização desta perspectiva em relação ao conhecimento.

*... Nessas reflexões pude identificar um ensino de ciências extremamente teórico, sem aplicações práticas na vida diária ... cada vez mais a matemática e a física se tornavam mais teóricas e menos contextualizadas se tornando comum as perguntas: “estudar física pra quê?” ou “para que serve a matemática?”*

Percebemos que o referido professor inicia uma reflexão pautada em suas experiências, questionando a relevância dada a um ensino eminentemente teórico, distanciando-se de uma aprendizagem significativa para a vida do aluno.

Nossas indagações, a partir do depoimento do PF2, apontam para a discussão sobre os saberes construídos pelos docentes ao longo de sua formação, o que implica uma reflexão de sua prática. É importante, nesse sentido, perceber que muitas vezes parte do professor a necessidade de refletir sobre sua própria prática e com isso dar-se à elaboração da própria profissionalização.

A concepção pautada na racionalidade técnica prolongou-se durante décadas, e ainda continua presente na formação docente. Pode-se identificá-la, ainda pela análise dos componentes, curriculares que norteiam os cursos de formação docente, voltado para os aspectos científico – cultural e psicopedagógicos, respectivamente apontando para a necessidade de se assegurar o conhecimento do conteúdo a ensinar e a compreensão do como se deve atuar de forma eficaz em sala de aula.

No documento Guia Geral do Proformação, Cunha (2000) afirma que o Currículo do Proformação é apresentado a partir de um núcleo nacional estruturado em áreas temáticas que congregam: a base nacional do ensino médio, formação pedagógica, sendo interligadas em cada módulo, por um eixo integrador.

O programa de Formação de Professores – PROFORMAÇÃO constituía-se em um curso de nível médio, com habilitação em Magistério, na modalidade de ensino à distância, realizado através de parceria com o MEC, estados e municípios das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, destinado a professores que sem formação específica, encontram-se lecionando nas quatro primeiras séries e/ou classes de alfabetização na rede pública (PROFORMAÇÃO).

O referido documento chama atenção para a reflexão como ponto de partida do currículo, apontando para além da necessidade de fazer parte da formação docente, o domínio do conhecimento, de teorias científicas e do processo ensino-aprendizagem; uma formação contínua e crítica do professor cursista, sendo essa também uma condição para o professor formador desenvolver sua prática pedagógica. Para ilustrar a análise desse aspecto, destaca-se a fala dos Professores:

*Os conteúdos propostos no guia, proporcionaram aos PCs o desenvolvimento de sua prática Pedagógica mais fundamentada em concepções de aprendizagem, o que leva a melhor compreensão da relação professor/aluno. (PF4)*

Para o PF3:

*A fundamentação teórica proposta nas áreas temáticas é um elemento essencial para a mudança e compreensão da Prática Pedagógica do Professor Cursista.*

Nas observações feitas durante as atividades presenciais do programa na qual os Professores Formadores, Tutores e Professores Cursista interagiam, havia um predomínio de atividades cujo objetivo apontaria para a necessidade de levar os Professores Cursistas a dominarem teorias científicas e do processo de ensino-aprendizagem. Durante esses encontros: principalmente nos Encontros de Reforço para Provas Bimestrais, era marcante por parte dos Professores Formadores, o uso de questionários, como forma de potencializar o domínio das teorias, proposta pelas áreas temáticas nos Guia de Estudo.

Destacamos dessa forma que há o predomínio nos questionários de uma valorização dos aspectos institucionais e cognitivos em relação à construção dos conhecimentos pelo próprio professor cursista.

É importante destacar que os Professores Formadores possuem o papel de contribuir na apropriação das teorias, tal dinâmica se dá por um processo de mediação, onde os cursistas, ao tempo em que recebem o apoio logístico dos Professores Formadores, vão gradativamente se apropriando nas teorias. Cabe frisar ainda que elementos significativos como o material autoinstrucional e o apoio dos Tutores, também possuem a incumbência de contribuir.

No entanto, ao longo da pesquisa, observamos que os Professores Cursistas participavam dos encontros com Professores Formadores para reforço das Provas, sem que os mesmos tivessem clareza das dificuldades encontradas durante o estudo dos guias (material autoinstrucional), o que nos leva a questionar a atuação do Tutor nesse processo, a partir de depoimentos dos Professores Formadores, tais como:

*Os Tutores, por não terem experiência de prática pedagógica, tem dificuldade de acompanhar os Professores Cursistas. (PF1).*

*Os Tutores apresentam deficiências quanto à formação inicial, e ainda falta mais empenho na realização de suas ações (PF2).*

*Fico preocupada com a falta de compromisso dos Tutores, que é demonstrada tanto no acompanhamento da Prática Pedagógica do Professor Cursista, quando esses emitem pareceres desconexos em relação as competências a serem avaliadas nessa práticas pedagógica, bem como pela falta de estudos/leitura dos guias, demonstrada na carência de elementos para discussão durante os encontros mensais. (PF4).*

Essas críticas feitas pelo Professor Formador suscitam sempre a questão da seleção de Tutores, cujos critérios não corresponderam ao perfil profissional idealizado para o agente educativo. É que,

enquanto nas demais regiões o Tutor atende a exigências de ser portador de Curso Superior, com preferência aos possuidores de especialização na área educacional, na Região Nordeste e mais especificadamente, no Piauí, esse profissional nem sempre possui o nível superior nem está cursando-o.

Importante se faz destacar que num curso construído com a metodologia de ensino à distância, vários elementos interferem no processo de construção da aprendizagem: a função dos Professores Formadores é um desses elementos e este deve compreender seu papel no sentido de facilitar a apropriação dos Professores Cursista quanto às teorias científicas e do processo ensino-aprendizagem, procurando utilizar condutas, modos de fazer, habilidades e rotinas eficazes.

Assim, é relevante destacar o modo de fazer, ou a habilidade do PF3 quando desenvolve sua atividade de Reforço para a Prova Bimestral, através de uma discussão proposta a partir de pontos estudados pelos Professores Cursistas nos Guias de Estudo.

Observamos por meio dos depoimentos dos professores, a necessidade de compreender o ensino como atividade que deve estar apoiada no conhecimento produzido pela investigação e pela fundamentação científica. Assim, Gómez (1995, p. 99) ressalta que “A perspectiva racionalista pressupõe uma crítica ao modelo empírico, defendendo a aplicação do conhecimento e do método científico à análise da prática e à construção de regras que regulem a intervenção do professor”.

Ao considerar, entretanto, a formação docente pautada exclusivamente na racionalidade técnica, estaríamos compreendendo essa formação docente apenas em seus aspectos lineares que apresentam certas limitações, o que implicaria em graves “equivocos”. Por conseguinte, querendo compreender tais “equivocos”, buscamos na concepção dialética, uma melhor configuração de tais princípios.

Segundo Gadotti (1995), a apreensão de tal dimensão perpassa as noções de totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição, que representaria uma série de limitação à formação docente, apresentando-se, portanto, como um grande equivoco.

As observações da prática pedagógica dos professores formadores forneceram subsídios para elaboração de novas análises acerca do papel do professor formador e do longo caminho percorrido em direção à *profissionalização* da docência.

A partir dos eixos definidos na proposta pedagógica do PROFORMAÇÃO, pôde-se perceber a viabilidade dos planejamentos propostos, a partir da elaboração e aplicação de atividades pedagógicas interdisciplinares, voltadas ao contexto cultural dos professores cursistas. Dessa forma, assim, as seguintes experiências vivenciadas em diversos momentos.

As atividades pedagógicas em uma visão contemporânea da formação buscam atender a uma nova realidade social, que trazem implicações diversas à formação docente, uma vez que se faz necessário compreender a complexidade das relações que constituem uma sociedade marcada pela globalização, pelo sistema socioeconômico neoliberal, pelas mudanças tecnológicas, e ainda, e essencialmente, pela interação humana.

Perceber avanços tecnológicos a serviço dos seres humanos é uma necessidade apontada por Freire (1996, p. 148):

Não se trata, acrescentemos, de inibir a pesquisa e frear os avanços mas de pô-los a serviço dos seres humanos. A aplicação de avanços tecnológicos com o sacrifício de milhares de pessoas é um exemplo a mais de quanto podemos ser transgressores da ética universal do ser humano e o fazemos em favor de uma ética pequena, a do mercado, a do lucro.

A reflexão sobre sua prática pedagógica, ou seja, a reflexão na ação subsidia os professores a reorganizarem e recriarem novas práticas, fundamentando-as a partir de novas compreensões acerca de seu papel que colaboram para seu aperfeiçoamento profissional.

Os professores repensam, no cotidiano de suas ações e relações com colegas de trabalho, com alunos e por intermédios dos estudos contínuos, novas posturas frente a desafios que se apresentam em suas rotinas de trabalho. Enfrentar problemas complexos, advindos de realidades diversas, recriando instrumentos, recursos, estratégias que fazem parte dessa nova formação. Uma formação que exige a integração entra a técnica e os diversos saberes de forma consciente e reflexiva.

As racionalidades pedagógicas não podem ser consideradas impermeáveis, pois entre elas ocorreram várias trocas teóricas e metodológicas. Todavia, apesar das diferenças existentes entre elas, essas racionalidades podem estar presentes na prática do professor de forma intercomplementar.

As novas propostas para a formação docente não devem desconsiderar a racionalidade técnica, no sentido de sua proposta de instrumentalização da prática docente; mas sim buscar a interface dessa formação com as propostas da racionalidade reflexiva e prática. Pensar sobre o seu fazer pedagógico, o como porquê de suas ações conduzirá o docente a um processo de construção da identidade, profissional, em que a sua autonomia embasará uma autoformação constante, impulsionada pelo exercício de sua prática pedagógica.

## REFLEXÕES CONCLUSIVAS

Ressaltamos que as condições objetivas da concretização do projeto pedagógico da instituição ou do programa, tem um componente que é pessoal: a concepção de ensino professor. Isso não é pouco, pois podemos dizer que se trata de um longo processo histórico de elaboração dos saberes e práticas do ofício de educar, desenvolvido ao longo da trajetória profissional que começa com o início das primeiras experiências na família, na relação com as pessoas, na escola, na Igreja, na rua, no trabalho.

Formar-se sendo professor formador, traz também os elementos da formação do indivíduo, adquiridos em outros espaços de seu convívio social, tratando-se dessa maneira de um processo dialético de construção de práticas e saberes.

A partir desse pressuposto, consideramos relevante, ainda, destacar na historia de vida dos professores formadores descritos em suas memórias, o envolvimento dos mesmos em diversas atividades, que certamente contribuiram na trajetória de formação dos professores formadores.

Podemos dizer, portanto, que o professor formador, ao longo de seu processo de formação, apropria-se de elementos que na sua prática, encontram-se perpassados, ao interagirem com os professores cursistas.

Nos programas de formação, cabe aos educadores a tarefa de transmitir modelos de ação, de teorias aos alunos. Mas, a formação para o magistério está se transformando lentamente, em uma nova perspectiva, dando um maior espaço para os futuros docentes refletirem suas práticas pedagógicas escolares, buscando-se assim, elaborar alternativas direcionadas ao prolixo ensino e aprendizagem, e ainda com as relações cotidianas do ofício de professor, transformar essas práticas de forma a torna-las mais reflexivas e críticas.

Durante o processo formador, cabe ao professor, desenvolver as teorias existentes, a partir da estrita relação com a realidade da escola, sendo conhecedor, produto e produtor desta dinâmica.

Podemos falar, ainda, da importância da organização do programa, enquanto, especialidade construtora de aprendizagem e de novas relações. A formação inicial do professor cursista, parte de uma concepção de formação que percebe uma reflexão na ação e vice-versa.

Partindo dos pressupostos de que os professores constroem saberes e práticas ao longo de sua trajetória profissional, que constituem os fundamentos de sua prática e ainda de que os PF são pessoas que ensinam, e também aprendem com aqueles na qual estão interagindo numa relação pedagógica, ou seja, os PF podem aprender com as situações de formação e com as experiências docentes que desenvolvem.

No entanto, é necessário salientar que para além do reconhecimento do investimento na ação formativa, da necessidade de mudanças das tradicionais práticas educativas, faz-se necessário frisar que os mesmos necessitam transformar suas próprias práticas, impulsionando a interpelação do ensino com a pesquisa, problematizando elementos essenciais de sua prática. É pertinente, ainda, que os mesmos proponham uma didática inovadora, onde o registro de saberes segue em busca da superação do eixo reflexão-ação, visando o plano técnico científico.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- CUNHA, M. A. A. **Guia geral do Proformação – SEED**. Brasília, MEC/Fundescola, 2000.
- FERRO, M. A. B. **Educação e sociedade no Piauí republicano**. Teresina, EdUFPI, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1995.
- NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação: temas de educação**. Lisboa, Pt: Publicações Dom Quixote, 1995.
- NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- PAQUAY, L. (Org.). **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** 2. Ed. Ver. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- RAMALHO, B. L. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ZEICHNER, K. Novos caminhos para o praticum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 116-138.

# AUTOBIOGRAFIAS E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: UM DIÁLOGO AUTOFORMADOR

**ANA GLÍCIA DE SOUZA MEDEIROS**

Aluna da Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – anaglicia@hotmail.com

**MARIA ANTÔNIA TEIXEIRA DA COSTA**

Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN /Orientadora do trabalho – maria.antonio@hotmail.com

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A formação docente tem ocupado nos últimos anos lugar de bastante destaque no cenário nacional e internacional. E está sendo discutido sob vários ângulos e métodos investigativos. No entanto, a pesquisa e o método autobiográfico tem ganhado cada vez mais enfoque nesses tipos de discussões, com intuitos diversos que vai desde a história da própria profissão, identidade, práticas até suas motivações mais intrínsecas.

Por entender que a formação do educador requer fundamentação, compreensão, disponibilidade, sensibilidade, valoração do trabalho, flexibilidade, e entendendo a educação como fenômeno de conquistas e transformações, de dimensões das mais variadas no campo educacional, é que ressaltamos a grande importância do resgate das memórias dos professores para ampliar os saberes da experiência e usá-los como instrumento de autoformação e de conhecimento social, cultural e histórico. Neste estudo, desejamos saber de que forma a reconstrução das memórias da professora Jurandir Brito Ferreira (sobre seu desenvolvimento profissional e pessoal), por meio das narrativas autobiográficas, podem agregar lições que possam contribuir para o avanço da docência e para o processo de formação inicial do pedagogo?

Para tanto, evidenciamos a utilização da pesquisa autobiográfica no Brasil, seus percursos e contribuições oferecidas até então para o processo de formação inicial do pedagogo. Considerando o contexto histórico em que estão se desenvolvendo, aliaremos este fator ao relato de uma professora da rede pública de ensino para fomentar as discussões aqui apresentadas.

Procuramos neste estudo compreender a partir de teóricos reconhecidos no campo da educação que tratam especificamente da pesquisa autobiográfica e história de vida de professores um pouco sobre o método autobiográfico e sobre sua ascensão histórica.

Num segundo momento, trataremos de analisar as narrativas de uma professora da rede pública de ensino da cidade de Grossos – RN. Como também evidenciaremos as lições advindas de suas falas, que promoveram-nos sentimentos de identificação com a profissão.

## AS ESPECIFICIDADES E IMPLICAÇÕES DAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Pretendemos neste recorte discutir as particularidades das narrativas autobiográficas, assim como o método autobiográfico, delineando suas características a partir de respaldo teórico rico na

área das ciências sociais e humanas. Pretendemos abordar ainda as contribuições deste tipo de pesquisa para a formação de professores, procurando também discutir o termo formação.

A priori, o presente estudo contempla as especificidades e implicações do método autobiográfico, e sua introdução e ascensão no Brasil por meio de grupos de pesquisa, de trabalhos acadêmicos gerados ao longo das últimas duas décadas em eventos nacionais e internacionais, bem como seus impulsionadores no setor educacional, especialmente no ensino superior.

Nos últimos anos, conforme estudos da área das ciências sociais, o método autobiográfico vem ganhando bastante destaque, especialmente no campo educacional, com seus estudos voltados mais especificamente para vida dos professores envolvendo profissão, práticas pedagógicas e identidade docente, dentre outros aspectos da profissionalização dos professores.

Respaldamo-nos em Souza (2008) para delinear cada aspecto constitutivo da pesquisa autobiográfica. Inicialmente, destacamos seu primeiro aspecto o qual ele afirma que o ato de narrar-se, por si só, é um fenômeno, pois nesse processo o sujeito “narrador” vai selecionar, analisar e transpor situações relevantes de suas vivências; o segundo aspecto trata da pesquisa autobiográfica como método de investigação, ou seja, dispõe de subsídios sistemáticos para sua realização e execução, tem seus modos particulares de ser desenvolvido e analisado; O terceiro aspecto refere-se ao processo de investigação e intervenção. Neste os sujeitos vão refletir as dimensões da formação, no que concerne à identidade profissional, e não só isso, mas podem através desse processo intervir de maneira considerável em suas ações e modos de pensar a prática e a formação.

O exame realizado por Ferrarotti no intento de mostrar a especificidade do método biográfico se inicia pela consideração dos dois tipos de materiais que podem ser utilizados nessa abordagem: os materiais biográficos primários, isto é, as narrativas ou relatos autobiográficos recolhidos por um pesquisador, em geral, através de entrevistas realizadas em situação face a face; e os materiais biográficos de toda espécie, tais como: correspondências, diários, narrativas diversas, documentos oficiais, fotografias, etc. Cujas produção e existência não tiveram por objetivo servir a fins de pesquisa (BUE-NO, 2002, p. 18).

A esse respeito, Bueno (2002) faz ainda maior preferência aos materiais secundários, visto que estes se mostravam mais objetivos. Mas, cabe aqui salientar a relevância dos materiais biográficos primários, os quais muito têm a corroborar com a proposta de apropriação de conhecimentos e reconstrução das histórias de vida e da história do lugar.

O valor heurístico do método biográfico torna-se então legítimo, não apenas em decorrência deste caráter específico da narrativa, mas, também, porque a biografia é uma micro-relação social. Aquele que narra sua história de vida sempre narra para alguém. [...] há sempre uma tentativa de comunicação, mesmo que seja um interlocutor imaginário, [...] Quem conta sua vida, não conta a um gravador, mas sim a um indivíduo. Além do mais, sua narrativa não é um relatório de acontecimentos, mas uma totalidade de vida que ali se comunica (BUENO, 2002, p. 20).

De fato, as narrativas compreendem um mundo de conhecimentos para além da simples descrição de fatos de uma vida. Ela nos conduz a análises bem mais aprofundadas e elaboradas a respeito da evolução do homem na sociedade, seus modos, comportamentos, valores, culturas e política, de maneira que contextualizamos todas as nossas experiências numa trama que foi construída num tempo/espaço que teve e que tem um grande significado para a compreensão de certos fenômenos sociais.

As experiências obtidas pela entrevista são as mais significativas possíveis, porque ali se está diante não só do objeto de conhecimento, mas do ser, do ator social que reproduz a sua vida individual e coletiva por meio de relatos.

De acordo com Bragança (2008) a narrativa de história, seja ela individual ou coletiva, trata-se de uma prática propriamente humana e esta revela o lugar fundamental no compartilhamento da construção de modos de ser e estar no mundo.

A autobiografia é uma produção escrita do próprio sujeito sobre si e tem como referência sua trajetória existencial, enfocando, assim, a vida de forma ampla, ou seja, não aborda fragmentos, mas, busca expressão da totalidade ou o essencial da vida. Referindo-se às histórias de vida, Josso (2002) também defende que uma especificidade dessa abordagem é a busca de enfoque sobre a globalidade de vida e não sobre determinados aspectos (BRAGANÇA, 2008, p. 254 – 255).

As narrativas não têm seus propósitos marcados apenas pela expressão oral ou escrita de partes fragmentadas de uma vida individual e coletiva, ela busca sobremaneira, a expressão de uma totalidade vivida e no que houve de essencial dessa, ou seja, daquilo que fora significativo/formativo.

## OS ESTUDOS COM HISTÓRIA DE VIDA DE PROFESSORES

No atual contexto em que está inserida a pesquisa educacional é inegável a visualização que as abordagens com histórias de vida de professores tem tomado, a isso deve-se inclusive a questão da subjetividade como fator desencadeador de adesão de muitos pesquisadores da área da educação e especialmente da sociologia, sendo na educação utilizada na formação continuada de professores (BUENO, 2002).

As abordagens autobiográficas trazem um foco nas práticas de formação docente, apontando sentidos e potencialidades dessa perspectiva. Há reflexões a respeito da relação entre representações e memórias dos professores sobre suas práticas educativas como fatores constituintes de análise de processos educativos e de formação.

Seus relatos são perpassados por valores, crenças, conhecimentos que orientam suas ações, revelando-se a si mesmos e a seus grupos de pertença nos objetos que descrevem. Pesquisar as representações de professores, a respeito de suas práticas, permite conhecer o sentido que atribuem a elas, possibilitando compreender por que agem de certa maneira ou por que incorporam determinados parâmetros e não outros, viabilizando a proposição de diretrizes passíveis de serem adotadas como suas e de seu grupo. (BRAGANÇA, 2008, p. 265).

Quando ficamos diante dos relatos da professora Jurandir Brito, percebemos o quanto os valores, crenças e conhecimentos de modo geral vão sendo postos em seus relatos de maneira muito sutil e marcante, visto que no âmbito de sua formação individual inicial ela passou por momentos que tiveram destaque no cenário nacional e que mudaram as estruturas sociais daquele período, como foi o golpe de 64. Mas, percebemos que estes fatores históricos foram sendo incorporados à história de vida dessa professora como uma forma de integração social e política e de conhecimentos dos mais variados. Pois, mesmo que não se tivesse clareza do que estava acontecendo no país e do por que estava afetando também a sua cidade, ela buscava informações por meio dos sistemas de comunicação, no caso o rádio, para entender melhor a situação.

Percebemos o aparecimento de situações de conflitos que definem o contexto de determinados períodos como os já apontados pela professora. Constatamos que a formação versa sobre todos os aspectos vivenciados ao longo de uma existência.

A esse respeito, Nóvoa (1988, *apud* Bueno 2002) reflete sobre esse contexto no terreno da formação de professores, acrescentado: “considerar o conceito de reflexividade crítica e assumir que “ninguém forma ninguém” e que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida”. Estas reflexões nos mobilizam a pensar em pontos relevantes da prática de reflexão sobre os aspectos da própria vida.

Com relação ao duplo aspecto da pesquisa autobiográfica Bueno (2002) enfoca os seguintes aspectos, diante das análises e estudos que realizou:

[...] dar voz aos professores supõe uma valorização da subjetividade e o reconhecimento do direito dos mestres de falarem de si mesmos. Além disso, ao serem concebidos como sujeitos da investigação e não apenas objeto, eles deixam de ser meros recipientes do conhecimento gerado pelos pesquisadores profissionais [...] (BUENO, 2002, p. 22).

Subentende-se que a voz dos professores ecoa conhecimentos dos mais variados, que vão não só reconstruindo a vida individual e coletiva dos mesmos, mas apontam para questões que estão além do espaço temporal e cronológico, nos remetendo a uma práxis fundamentada em vivências que geram elementos constitutivos para o corpus do conhecimento e do saber profissional docente, esteja ele relacionado a práticas pedagógicas, identidade docente, percurso profissional, profissão e profissionalização docente, dentre muitos outros aspectos inerentes à educação.

Esta concepção implica, portanto, que se examine, de um lado, a história de vida e de formação intelectual dos professores em seus vários aspectos e fases e, de outro, como já se apontou, em considerar que tanto os professores como os futuros mestres são agentes principais desse processo (BUENO, 2002, p. 23).

Bueno (2002) atenta para o fato do emprego do método autobiográfico: se este se refere somente à pesquisa, se trata do desenvolvimento de práticas de formação ou se se aplica em ambas as situações. Ao voltar-se para o seu passado, de modo a reconstituir seus percursos de vida, o sujeito estará refletindo e ao mesmo tempo tomando consciência tanto do plano individual de suas experiências quanto das relações coletivas/sociais que estabeleceu ao longo de sua vida.

A escrita de si possibilita o deslocamento dos tradicionais recortes disciplinares, de modo a enfatizar a voz dos professores, suas trajetórias pessoais e de trabalho, tomadas como modalidades de saber cruciais para o aperfeiçoamento da docência. (LUGLI E SILVA, 2007, p. 37).

Esse modo particular de perceber a história, sobre tudo a história de vida de professores dando voz aos mesmos, nos coloca diante de um novo cenário investigativo que extrapola os limites da ciência experimental e metódica. Possibilita-nos conhecer a história de uma maneira peculiar, valiosa e enriquecedora para a formação de educadores.

Souza (2008) destaca que a biografia com estreito laço com histórias de vida, narrativas autobiográficas e memórias, é pertinente por ser considerada um meio de investigação e um instrumento pedagógico, no qual tal abordagem possibilita apreender dispositivos sobre os percursos de formação e das dimensões do cotidiano escolar, de questões vinculadas à profissão, além da apreensão de diferentes processos de aprendizagem. Isto advém das experiências de vida profissional

e acadêmica, dos seus modos de narração das histórias de vida, sejam elas individuais ou coletivas, expressas no memorial de formação.

## HISTÓRIA DE VIDA DA PROFESSORA JURANDIR BRITO FERREIRA: ANÁLISE PEDAGÓGICA DO SEU TEMPO

Neste tópico, nos delimitamos não apenas a analisar a trajetória profissional da Professora Jurandir, mas também a tirar destas lições sobre o decurso de sua vida profissional, pautadas nos contextos evidenciados em cada uma de suas falas. Iremos realizar uma abordagem contextual das décadas correspondentes a sua atuação docente, possibilitando, ainda que superficialmente, alguns aspectos sociais, econômicos, culturais e sobretudo educacionais, presentes na fala da professora, que foram retratados por alguns autores da área da educação.

Para tanto, iniciamos nossa discussão retratando o que é ser um professor, a partir de pressupostos subjetivos. Como nos remete os estudos de Souza (2008), o sujeito tem a liberdade de escolher, de selecionar o que fora mais significativo no deslocamento de suas ações. E nas falas da professora Jurandir Brito, é exatamente o que vai transparecer: os fatos que deixaram marcas na sua essência de ser sujeito.

*Torna-se professor é um exercício, uma aprendizagem experiencial e formativa inscrita na visão positiva que os sujeitos têm sobre si, sobre suas memórias de escolarização e na superação e acolhimento dos modelos formativos que viveram nos seus percursos de escolarização. (SOUZA, 2008, p. 93).*

Ser professor está para além de querer ser, ou de estar professor. É uma profissão que vai agregando os saberes ao longo de uma existência individual e coletiva. Souza (2008) vem nos alertando para o fato de que em seu processo de escolarização estes professores passam por movimentos de recuo, acomodação e superação de determinados modelos institucionais, e que este processo memorialístico faz toda diferença no ato de narrar sua história profissional de maneira positiva.

Portanto, no segundo momento de nossa entrevista, focamos a nossa conversa no percurso de formação acadêmica da professora Jurandir Brito, buscando saber quais foram as suas motivações para optar por tal profissão, e de forma surpreendente ela nos confessou como se deu esse processo a partir do seguinte relato:

Na realidade eu... fui professora, mas não era a minha primeira opção. A minha primeira opção era ser médica, o meu desejo era de ser médica. Mas, como eu não tive condição... nos anos 70 veio a mecanização e os meus pais não tinham condição de trabalhar na Indústria Mecanicista, que se instalou em Areia Branca e Grossos. Meus pais ficaram numa situação difícil e eu não pude, não tinha condição de estudar. Então eu tive que fazer o ginásio em Grossos, quando terminei o ginásio não tinha como fazer o 2º grau em Grossos, pois não tinha. Fui para Areia Branca e fiz o magistério lá. A essa altura, eu já estava trabalhando, comecei a trabalhar como professora em 69 no MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização). E nos anos 70 eu comecei a trabalhar pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Isso porque era a pessoa que tinha ginásio em Grossos. Foi uma condição imposta, da diversidade que se impunha na minha cidade, na minha família, de modo especial na minha vida. E eu abracei a carreira com gosto! E gostei de ensinar, gosto de trabalhar com a educação. E o que eu sei fazer. Luto cada dia mais pra melhorar, pra me aperfeiçoar. Batalho muito por... não sou conformada com a situação que a educação se encontra hoje. Acho que agente avançou em alguns aspectos, mas, alguns

precisamos avançar muito em tudo... formação continuada, especializações. Mas, acima de tudo no desejo de melhorar a qualidade da educação. A educação é muito deficitária ainda (Jurandir Brito Ferreira, entrevista em: Grossos – RN 21/07/2012).

Os relatos da professora sobre suas motivações profissionais nos colocam diante de um contexto socioeconômico que de fato pode ter influenciado não só a sua opção pela carreira docente, mas a de muitos outros professores. No caso da professora Jurandir Brito, aos poucos ela foi desenvolvendo sua identidade pedagógica, foi tomando gosto pela profissão e como ela mesma nos relatou, abraçou a causa, e um dos aspectos desse relato que mais nos chamou a atenção é o não conformismo com a situação da educação nos dias de hoje. Mas podemos citar algumas situações pelo lado daqueles professores que ficaram por obrigação ou porque precisavam de uma ocupação que lhes dessem recursos financeiros. De certo modo essas escolhas forçadas influenciaram suas ações dentro da sala de aula de maneira negativa ou pouco positiva.

Vimos que ainda na adolescência, com apenas 15 anos, a professora Jurandir Brito já começou a trabalhar com a educação escolar no Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) isso porque era a única pessoa com um grau de escolaridade acima dos demais cidadãos da cidade de Grossos.

Com relação às escolas por onde passou, a professora fez um breve histórico, citando algumas escolas onde atuou como professora, diretora e destacou algumas características dessas escolas; quanto aos seus níveis de ensino, cursos e habilitações.

Trabalhei com muita dificuldade na Escola Manoel João. 1º era Reunião Operária, depois foi pra Escola Reunida Profº Manoel João. Depois Escola Estadual Profº Manoel João. Trabalhei na Escola Sagrado Coração de Jesus, tudo de primeiro grau. De segundo grau (Ensino Médio) no Centro de Educação Municipal Profº Manoel Hermínio. Fui diretora e professora. Tinha o ensino básico, o unificado que foi justamente nos anos 70. O curso unificado de 2º grau, e tinha três habilitações. A primeira habilitação era o curso básico. A segunda habilitação era auxiliar de contabilidade e a terceira era o magistério (Jurandir Brito Ferreira, entrevista em: Grossos – RN 21/07/2012).

Ao recorrer às suas memórias e revelar como se deu sua atuação docente, as suas práticas e as tendências que seguiu no decurso de sua profissionalização a professora Jurandir Brito Ferreira revela, antes de mais nada, a sua inclinação para o estudo, seu pensar no futuro, colocando a educação como uma ponte para o avanço.

Eu sempre fui uma pessoa que é... gostei de estudar, gostei de ver o futuro. Procurava os pensadores mais atualizados que batia com meu pensamento né?! Na questão da alfabetização, eu sempre acompanhei a teoria de Paulo Freire. Foi justamente na época quando eu comecei. Que eu comecei com o método Paulo Freire no MOBRAL. E eu tenho assim... um carinho muito grande pela metodologia utilizada por Paulo Freire, por Emília Ferreiro, Vygotsky, posteriormente porque eu trabalhei no ensino médio, ensinei filosofia, ensinei estrutura e funcionamento. Então, eu sempre fui assim, estudiosa, sempre gostei de estudar, modéstia a parte. Estudava os pensadores e cada revista que trazia um novo pensador que saia eu sempre procurei buscar a forma mais eficaz de fazer com que assim chegasse de forma interativa com meus alunos e com os meus colegas. Porque, não se pode conceber que a gente ensina quando o aluno aprende, tem que haver essa socialização do que se diz, do que se faz, do que se prega e do que se vive. O aluno é para o professor, o que o professor é para o aluno. Então, tem que haver uma interação, uma socialização entre os conteúdos, o professor, a escola, a comunidade. Então, tem que ter uma contextualização de todos os ingredientes que fazem a comunida-

de escolar para que haja um ensino eficiente e eficaz (Jurandir Brito Ferreira, entrevista em: Grossos – RN 21/07/2012).

A década de 70 foi marcada por inúmeros conflitos políticos, sociais e culturais que influenciaram fortemente a educação brasileira, começando pela “Nova” Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9394/1996 que propôs uma reforma no sistema de ensino introduzindo o tecnicismo como tendência pedagógica. Com a nova lei, todos os professores, mesmo que sem preparação adequada para execução desta, tiveram que incorporar ainda sem conhecer ou saber dos seus objetivos de maneira clara.

A década de 80 foi aos poucos proporcionando novas vivências para o povo brasileiro, graças à abertura política que se instalou com o fim da ditadura militar e à criação da Constituição cidadã de 1988, no documento do Fórum Nacional de Educação:

A Constituição *cidadã* de 1988 marca um novo conceito de participação na formulação das políticas públicas. Até então, os momentos de participação eram de pessoas, como no Manifesto dos Pioneiros, ou de agentes governamentais, como nos encontros e congressos realizados para elaboração dos planos anteriores, caracterizando, neste caso, ações de governo. O novo conceito de participação a partir da Constituinte de 1988 passou a representar a pluralidade das vozes articuladas por meio das entidades da sociedade civil organizada. (BRASIL, 2011, p. 17).

A constituição de 1988 trouxe alguns elementos a serem pensados, sobretudo no cenário sócio-político, isso porque a partir de tal abertura passou-se a pensar nos cidadãos e no processo de democracia, visto que nesse período, segundo este documento, houve uma maior participação política por meio de manifestos de entidades sociais e até mesmo da sociedade civil organizada. A professora Jurandir retrata a década de 80 como um período no qual:

Houve uma abertura, das escolas com a nova mudança da lei 5.692/71. Houve uma certa abertura pra uma nova chamada, pra se observar a questão da estrutura e funcionamento das escolas. Então uma lei, outra lei, o povo é o mesmo! É o mesmo povo brasileiro. O Brasil é o mesmo tanto faz tá no norte como no sul. E o que se precisa realmente é de ter unidade e coerência entre o dizer e o fazer. Não basta tá mudando de lei, precisa de ver, o que precisa ser implantado, a quem nós estamos servindo? Qual a escola que nós queremos? Que ensino pretendemos? Porque a sociedade, a sociedade determina é que determina o sistema de vida da cidade, do Estado, do País. Não é, uma lei que vai fazer tudo mudar. A lei pode mudar determinadas situações, a sociedade que vai dizer que daí delimita o que é melhor para educação de seu filho, da sua cidade. Essas são questões que a gente tem que ter bem clareza: Mudou, mas mudou por quê? Pela necessidade que a sociedade tinha daquilo. Eram poucas as televisões preto e branco (anos 70). Nos anos 80 começou a surgir televisões coloridas, computadores (internet), telefones... era uma série de coisas que contribuiu pra deflagrar uma nova mudança em todo sistema. (Jurandir Brito Ferreira, entrevista em: Grossos – RN 21/07/2012).

## AS LIÇÕES DA PROFESSORA JURANDIR BRITO: MARCAS DOS APRENDIZADOS NO CAMINHO DA FORMAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO

É inegável o valor das memórias de professores para com a profissão docente, em especial essa aproximação no processo de formação inicial. Quando ficamos diante de sujeitos que vivenciaram cer-

tos acontecimentos que só nos são repassados em sua maioria por meio de livros, jornais, começamos a entender que cada parte da sociedade encara os fatos de uma forma particular. As memórias da professora Jurandir Brito se configurou num viés para refletir sobre a prática pedagógica, políticas educacionais, tendências de ensino, valores morais e éticos entre muitos outros elementos importantes.

Quando entramos em contato com a professora Jurandir Brito pela primeira vez para convidá-la a reconstruir seu trajeto pessoal e profissional, percebemos que esta sentia-se motivada para tal procedimento e isso nos enriqueceu no sentido da presteza com que nos recebeu e sobretudo na simplicidade e humildade com que nos tratou. Mostrou que ser professor, não é uma questão puramente de opção, de escolhas, mas de amor, de sempre querer dá o melhor de si, de se entregar a profissão e aos desafios que esta proporciona.

Em relação aos níveis de exigência escolar, a partir das narrativas da professora Jurandir Brito, consideramos que, de certo modo aliado as práticas tradicionais de ensino estes dispositivos como era o caso do exame de admissão proporcionava na época muitos avanços, seguidos de uma série de outras implicações negativas como a evasão. Mas, o que queremos aqui salientar é que hoje, como aparece claramente nas narrativas da mesma, o ensino tem uma série de regalias que ao nosso entendimento tem dificultado que aprendizagem seja eficiente e eficaz. Quanto ao ensino tradicional, diferentemente do que apontam como fatores negativos dessa tendência, procuramos refletir sob um novo posicionamento: O que essa tendência trouxe de qualidade para educação? Essa é uma questão que nos surgiu, que nos põe a refletir, não tivemos aqui a intenção de analisar nem tampouco julgar esse método como bom ou ruim. Pois que, estamos extraíndo as lições que as narrativas da professora Jurandir Brito nos proporcionou, mas que diante de tudo que foi exposto em suas falas, vão surgindo inúmeras indagações a respeito dos processos educativos, do que é ser professor tradicional, professor construtivista.

É pertinente destacar que cada uma das vivências que aqui foram narradas, embora que provocadas por questões, ainda sim nos mobilizou no sentido de buscar sempre um aperfeiçoamento no tratamento dessas falas, evitando algumas generalizações e possibilitando que tenhamos um posicionamento ético e responsável diante das questões que nos são apresentadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos em Bueno et al (2006) que a grande potencialidade explicativa dos estudos autobiográficos reside no fato de que eles apresentam um caráter explicativo/formador, no qual além de conhecermos os aspectos relativos às peculiaridades da formação docente, também nos aproximamos das questões das especificidades educativas. E concluímos, ao defini-los, que seus estudos estão para abertura de novas análises, mais do que para encerramentos ou conclusões definitivas, cabendo aqui salientar que o conhecimento aqui referenciado às autobiografias não permite que cheguemos a um fim absoluto, porque sua estrutura nos permite inúmeras reflexões, e deixá-las numa perspectiva de algo acabado seria reduzi-las em todas as suas potencialidades.

## REFERÊNCIAS

BUENO, Belmira Oliveira. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11 – 30; 2002.

BUENO, Belmira Oliveira et al. **Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente, Brasil (1985 – 2003)**. Educação e Pesquisa, São Paulo; v. 32, n. 2, p. 385 – 410, 2006.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de Vida e Formação**. Lisboa: Educa, 2002.

JOSSO, Marie-Christine. **História de Vida e projeto: Histórias de vida como projetos e as “histórias de vida” a serviço de projetos**. Educação e Pesquisa; São Paulo: V. 25, nº 02, pág. 11-23, 1999.

LUGLI, Rosário S. Genta; SILVA, Vivian Batista da. **A escrita de si como alternativa de formação docente: análise de uma experiência**. Horizontes, v. 25, n. 1, p. 35 – 45, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 6 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde**. 2 ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.

SOUZA, Eliseu Clementino. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação; In: PASSEGI, Maria da Conceição; SOUZA, Eliseu Clementino de (Orgs.). **(Auto) biografia: Formação, territórios e saberes**. Natal – RN: EDUFERN; São Paulo: PAULUS, 2008. Pág. 85 – 101.

# FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: REFLEXIVA CRÍTICA E COLABORATIVA

**MARIA OZITA DE ARAUJO ALBUQUERQUE**  
Doutoranda em Educação – UFPI – ozitaalbuquerque@gmail.com

## INTRODUÇÃO

Atualmente a formação de professores vem ocupando espaço significativo nos estudos e discussões dos pesquisadores da área. Neste espaço, o foco da formação docente passou da perspectiva de formação voltada para o treinamento para uma perspectiva mais abrangente, em que os professores devem compreender de forma consciente sua prática e tomar decisões sábias sobre o seu fazer docente, sempre baseados em objetivos claros, definidos por eles, elaborados de acordo com o contexto em que estão inseridos e com a realidade dos alunos.

Para Zeichner (2008, p. 536), as razões para a referida mudança de olhar da formação docente estão:

- a) O início das pesquisas sobre saberes docentes;
- b) A influência crescente das ciências cognitivas na Educação;
- c) A crescente aceitação das abordagens qualitativas de pesquisa educacional.

Com base nessa compreensão defendemos que no processo de formação continuada os docentes universitários necessitam ser formados na perspectiva crítico reflexiva. É preciso destacar que existem diferentes visões sobre reflexão. Liberali (2008) apresenta três tipos de reflexão: a técnica, tem como principal preocupação a eficiência e eficácia dos meios de alcançar determinados fins, com a teoria sem vinculá-la à prática; a prática, que está voltada para o atendimento das necessidades funcionais, para a compreensão dos fatos, busca das soluções para a prática na própria prática e a reflexão crítica que parte da concepção emancipatória de um sujeito que tem capacidade de analisar o contexto real, social e cultural em que vive, de tomar decisões perante os acontecimentos, os problemas que enfrenta no dia a dia, de forma consciente, provocando as transformações necessárias..

No mundo atual não se concebe mais a formação do professor na perspectiva técnica, em que os mesmos sejam preparados para fazerem o que os outros querem que eles façam, para serem apenas executores de planos pensados por outros, que sejam participantes passivos nas reformas educacionais. Este pensamento provocou o surgimento do movimento da prática reflexiva, que segundo Ghedin (2002, p. 132), “a reflexão sobre a prática constitui o questionamento da prática, e um questionamento efetivo inclui intervenções e mudanças”.

Para isto é necessário que se problematize a situação, pois a capacidade de questionamento e de autoquestionamento antecede a reflexão. Ao refletir, o professor produz conhecimento, assim a produção do conhecimento não ocorre exclusivamente na universidade, pois os professores pos-

suem teorias que contribuem para o desenvolvimento de conhecimento que servirá de base para a prática docente. Dessa forma, os professores universitários necessitam no processo de formação continuada de espaços que os possibilitem refletirem criticamente a prática pedagógica e o contexto em que estão inseridos. Para Liberali (2008, p. 16), nesse espaço de formação “[...], é viável considerar a formação crítica como um meio para que as pessoas de alguma maneira se tornem mais colaborativas e possam pensar além do eu”.

A maioria das ações dos professores no contexto escolar é realizada de forma mecânica, rotineira, automatizada, passando despercebida pelos professores, pois o foco do ensino está voltado para a transmissão do conteúdo determinado nos programas de ensino. Esta forma de ensinar não oportuniza ao professor a transformar sua prática. É a reflexão crítica que dá condições para o professor rever sua ação e transformá-la. Daí vemos a necessidade do docente ser formado de acordo com a perspectiva crítica de formação, pois para Liberali (2008, p. 22), na perspectiva de formação crítica de professores “os sujeitos são vistos como capazes de estabelecer mudanças constantes e profundas em seus contextos e na sociedade como um todo”.

Para Freire (2010), é a autorreflexão que leva o sujeito a ter consciência de suas ações, o que resulta na sua inclusão na história não como espectadores, mas como sujeitos ativos e autores da construção da história.

Por isso, desde já, saliente-se a necessidade de uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, apreendendo temas e tarefas de sua época. (FREIRE, 2010, p. 52)

No movimento internacional que vem ocorrendo em torno da formação docente reflexiva, percebemos uma reação contrária à visão de professores como técnicos, que executam somente em sala de aula o que os planejadores determinam que façam, bem como contra as reformas educacionais que partem de cima para baixo, envolvendo os professores como participantes passivos do processo (GIROUX, 1997).

Diante deste cenário, compreendemos que a formação docente reflexiva, que realmente proporciona o desenvolvimento profissional deve estar ajustada a lutas amplas pela justiça social e contribuir para a diminuição das lacunas existentes na qualidade da educação disponível para o atendimento dos diferentes perfis dos alunos do universo. Outro ponto a ser considerado é que o desenvolvimento profissional e a transferência de poder para os docentes, não devem ser considerados um fim em si mesmo.

Todo ser humano tem capacidade de refletir, portanto, o que ele precisa é de espaços que auxilie o desenvolvimento desta capacidade, que lhe possibilite ter consciência do que faz, por que e como faz, bem como em que condições age. No processo de formação docente, os professores formadores têm grande responsabilidade no desenvolvimento da capacidade reflexiva dos alunos, a fim de que tenham capacidade de pensar de forma autônoma e sistemática. Os professores precisam ser seres pensantes, capazes de gerir sua prática docente, sua ação profissional. Mas, para que a reflexão seja eficaz, é necessário que ocorra de forma sistemática e coletiva.

Para Perez Gómez (1992), “a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, no mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afectivas, interesses sociais e cenários políticos”. Portanto, refletindo sobre sua ação, o professor terá melhores condições de resolver os problemas que surgem no desenvolvimento da prática pedagógica.

Na formação de professores críticos ocorrem os dois tipos de reflexão destacados anteriormente, técnica e prática, o que a diferencia é a valorização dos critérios morais. Leva em consideração o contexto histórico-social mais amplo, procurando dar maior autonomia e emancipação aos professores. A reflexão crítica busca a transformação social. Para Liberali (2008, p. 38), “[...] ao refletir criticamente, os educadores passam a ser entendidos e a entenderem-se como intelectuais transformadores, responsáveis por formar cidadãos ativos e críticos dentro da comunidade”.

A autora apresenta as principais características da formação de um profissional crítico: (p.39)

1. Menos medidas de desempenho profissional;
2. Formas de verificar o silenciamento da voz dos educadores;
3. Formas de trabalhar com os educadores para que eles descrevam e analisem suas práticas, no sentido de transformar formas autoritárias de agir;
4. Oportunidades para o educador confrontar práticas negativas de autoritarismo;
5. Colaboração com os educadores sobre como julgar a posição política das ações;
6. Formas de desenvolvimento de auto-imagens robustas;
7. Permissão para o engajamento em estudos sobre formas ativas e informadas de agir.

Formar criticamente é levar o professor a ter consciência crítica da realidade, a participar e tomar decisões. Significa dar voz ativa aos estudantes no processo de ensino e de aprendizagem. Neste processo, o diálogo é imprescindível. Para Freire (2010, p. 78), o diálogo “[...] implica na responsabilidade social e política do homem. Implica no mínimo de consciência transitiva, que não se desenvolve nas condições oferecidas pelo grande domínio”.

Dessa forma, para o autor, quando não temos a consciência crítica, tratamos e discutimos os problemas de forma ingênua e superficial. Na consciência crítica, a casualidade autêntica está sempre submetida à análise, pois o que pode ser verdadeiro hoje, amanhã pode não ser. Já a consciência ingênua atribui caráter estático aos fenômenos.

Sem a consciência crítica fica difícil o profissional da educação ajustar-se à sociedade contemporânea em transição, em que nos deparamos em inúmeras contradições.

E esta passagem, absolutamente indispensável à humanização do homem brasileiro, não poderia ser feita nem pelo engodo, nem pelo medo, nem pela força. Mas, por uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre sua responsabilidade, sobre seu papel no novo clima cultural da época em transição. (FREIRE, 2010, p. 67)

Assim, na formação dos professores, a reflexão proporciona aos mesmos condições de superar os problemas surgidos no cotidiano do desenvolvimento da prática docente, uma vez que a reflexão crítica é um elemento norteador da prática pedagógica autônoma. Para que isto se concretize, é necessário que os cursos de formação de professores ofereça uma educação que proporcione aos discentes discussão destemida de seus problemas, de sua inclusão nesta problemática, da consciência dos perigos, a fim de que ganhe força e coragem para enfrentá-los. Enfim, uma educação que coloque o professor em formação em diálogo com o outro.

No tópico seguinte apresentamos discussão sobre a sessão reflexiva realizada com os participantes da pesquisa.

## SESSÃO REFLEXIVA

A sessão reflexiva é um procedimento que tem o objetivo de oportunizar aos professores analisar e discutir a prática por meio da reflexão crítica, utilizando como princípio básico o diálogo.

Nesse contexto, as sessões reflexivas contribuíram para a formação contínua do grupo de professores do estudo, uma vez que estas sessões possibilitaram a reflexão das práticas desenvolvidas no contexto da sala de aula e das questões políticas e sociais que ocorrem fora do espaço e que interferem no exercício da profissão docente. Neste sentido, o processo reflexivo possibilita aos professores repensar e modificar seus objetivos, tendo como ponto de partida as discussões sobre o processo de ensino e de aprendizagem (IBIAPINA, 2008).

Tendo como base o exposto, optamos por utilizar neste estudo a sessão reflexiva por considerar que a reflexão crítica possibilita a mediação da articulação teoria e prática no desenvolvimento da práxis docente de forma consciente, proporcionando transformação na prática pedagógica.

No desenvolvimento das sessões reflexivas os professores tiveram oportunidade de refletir, a fim de compreender o quê, como e por que realizam determinadas ações, bem como sobre as teorias que embasam sua prática.

A sessão reflexiva teve como finalidade a realização do estudo da reflexão crítica como elemento mediador da articulação teoria e prática no desenvolvimento da prática pedagógica, tendo como eixos norteadores a reflexão interpessoal, intrapessoal e a análise da prática. Na oportunidade cada participante colaborou com suas observações e sugestões para o aperfeiçoamento da prática pedagógica de seus pares. Nesta sessão foram compartilhados pontos de vista, interesses comuns e divergentes.

Para que a sessão reflexiva se efetivasse de forma sistematizada tomamos como base as ações sugeridas por Contreras (2002), com base em Smith, que são: descrever, informar, confrontar e reconstruir. Na ação de descrever, os professores descreveram suas ações em resposta à pergunta – O que fiz? No informar, colocaram os motivos, objetivos e as razões das escolhas feitas no desenvolvimento da atividade docente. Foi desencadeada pela questão – Por que fiz?

A ação seguinte foi o confrontar. Nela foram confrontados os conhecimentos produzidos no decorrer do processo de desenvolvimento pessoal e profissional das participantes. Neste momento se questionaram – Como cheguei a ser assim? A reconstrução, última ação do processo de reflexão crítica, oportunizou ao professor reconstruir sua prática ao procurar responder a questão – Como poderei fazer diferente?

Ressaltamos que estas quatro ações se realizam de forma dialética e não necessariamente na ordem em que estão apresentadas. Os procedimentos reflexivos realizados por meio das sessões reflexivas nos auxiliaram a compreender como a reflexão crítica medeia a articulação teoria e prática no desenvolvimento da práxis docente dos professores participantes da pesquisa.

Dessa forma, as sessões reflexivas propiciaram espaço de reflexão crítica e colaborativa, em que os professores envolvidos nas discussões compartilharam significados e negociaram sentidos da prática pedagógica que realizam.

### 1ª sessão reflexiva: discutindo sobre prática colaborativa

Esta sessão aconteceu no dia 13 de abril de 2013, no horário das 18h30 às 20h. Teve como objetivo sensibilizar os participantes do grupo sobre a importância do trabalho colaborativo. Iniciamos

o encontro apresentando um trecho do filme “Vida de inseto”. Após assistir ao episódio selecionado, lançamos os seguintes questionamentos para os colaboradores: como a cena do filme retrata a colaboração? Como é evidenciada a colaboração? Por quê? Todos tiveram oportunidade de expor suas ideias, expressando seu entendimento sobre o tema que seria discutido na sessão. A leitura do texto “Pesquisa colaborativa; o que é e como”, de autoria da pesquisadora foi feita antes do encontro. A discussão foi bastante proveitosa, pois nem percebemos o tempo passar, apesar de um dia muito cansativo para todos. Para a realização da sessão, utilizamos as ações de informar, descrever, confrontar e reconstruir sugeridas por Contreras (2002), com base em Smyth, com suas questões desencadeadoras.

No final do encontro apresentamos slides sintetizando as principais ideias apresentadas no texto, concluindo com a afirmativa “A reflexão pode ser considerada o fundamento do trabalho coletivo bastante exigido nos dias atuais, neste sentido, defendemos uma prática que envolva a colaboração entre os professores, pois juntos eles podem analisar, refletir e procurar soluções para os problemas que surgem no contexto educacional”.

Em seguida agradecemos a presença de todos e decidimos o texto a ser discutido na próxima sessão: Abordagem Sócio-Histórica Cultural: o encontro com os outros, de autoria da prof<sup>a</sup> Grasiela Coelho. A colaboradora Renata colocou novamente sua residência à disposição para o próximo encontro do grupo.

Na sessão realizada contamos com a presença de cinco colaboradoras (incluindo a pesquisadora). O participante Afrânio justificou sua ausência com antecedência, colocando como justificativa o fato de o encontro ser no dia do seu aniversário, quando estaria com sua família.

## A COLABORAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A discussão proposta neste texto é encaminhada a partir da premissa de que a colaboração é um modelo alternativo de indagar a realidade educativa. No processo colaborativo, os professores discutem os problemas comuns e buscam soluções para os mesmos. Dessa forma, a colaboração contribui para a transformação da prática pedagógica.

Diante deste contexto, levantamos a seguinte indagação: Como a colaboração pode ser utilizada pelos professores universitários no desenvolvimento da prática pedagógica reflexiva e crítica? As discussões sobre a prática colaborativa no contexto escolar têm atraído a atenção de pesquisadores, dentre os quais destacamos Ibiapina (2008), Magalhães (2009), Oliveira; Magalhães (2011), entre outros.

Compreendemos que a colaboração pode intervir na prática docente, auxiliando o professor a enfrentar as rotinas e os problemas da escola e a consolidar práticas pedagógicas que auxiliam a superação das dificuldades enfrentadas no decorrer da profissionalidade docente.

No século atual, pesquisadores como Magalhães (2004) e Ibiapina (2008), têm defendido que os profissionais da educação realizem suas atividades docentes de forma colaborativa. Nessa perspectiva, compreendemos que toda atividade profissional e pessoal requer em algum momento a análise e reflexão do que devemos e do que podemos fazer sozinhos e em colaboração.

Estudos realizados por Ibiapina (2007, 2008), Magalhães (2004, 2009), Ferreira (2009), dentre outros, apontam que a prática colaborativa contribui para a solução dos problemas comuns emergidos na prática pedagógica e para o desenvolvimento profissional dos professores. No enunciado

da prof<sup>a</sup> Regina encontramos este entendimento quando esta afirma “**o trabalho colaborativo faz você pensar, refletir sobre o seu papel, o desempenho de suas ações para que possa melhorar, modificar**”. A propósito dessa visão compreendemos que a colaboração é uma atividade prática que proporciona o desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Para Oliveira e Magalhães (2011, p. 66), a prática,

[...] não é apenas uma transformação do mundo material, mas uma transformação de condutas, atitudes, valores, sentimentos – enfim, de uma totalidade. Trata-se de um processo de transformação da prática em práxis crítica, inovadora e criativa, que não incorpora somente a participação, mas também o diálogo, a ação-reflexão-ação e a conscientização, como possibilidade de superar a consciência comum ou espontânea presente na prática empírica.

Os autores entendem que a práxis nos auxilia a ter nova consciência da prática. É importante destacar que, para Vasquez (2007): a práxis é uma “atividade prática material, adequada a fins, que transforma o mundo material e social para fazer dele um mundo humano”. Para que o docente transforme a prática é necessário que realize a reflexão crítica do fazer docente. A reflexão crítica é compreendida como práxis docente que ocorre no contexto sócio-histórico e cultural, na interação com os outros, da forma como se compreende a atuação, os motivos que direcionam a prática social e a constituição da prática educativa (OLIVEIRA; MAGALHÃES, 2011).

A transformação da prática requer a superação de obstáculos e resistências de práticas já bastante arraigadas pelos professores, construídas desde sua formação, como também da própria escola. Portanto, para que o professor tenha uma prática colaborativa precisa repensar sua ação, realizar uma reflexão crítica, o que requer que seja criativo, esteja sempre inovando a prática pedagógica. Dessa forma, reafirmamos a necessidade da prática do professor ser apoiada na reflexão crítica.

Para Magalhães e Fidalgo (2008), o processo reflexivo-crítico e colaborativo se dá por momentos de tensões, de choques de ideias, contradições, de interações e trocas conflituosas organizadas por ações conjuntas. Neste espaço conflituoso, todos se manifestam e ampliam as questões de seu interesse, colaborando uns com os outros.

Nesse processo, a colaboração age como ferramenta-e-resultado, uma vez que é pré-requisito para o processo de desenvolvimento profissional dos professores e não podendo ser considerada como um fim. Neste sentido, podemos dizer que a colaboração pode ser vista como ferramenta e resultado, porque seu ponto central está no processo de construção da prática e não no produto da mesma. Com base nessa compreensão, compartilhamos com a ideia de Magalhães (2009) de que trabalhar colaborativamente oportuniza a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os membros que participam do grupo.

Diante deste contexto, os professores, ao realizarem suas atividades educativas, no processo colaborativo, buscam a resolução dos problemas sociais, que vivenciam a partir da realidade da instituição escolar, em que se revelam as necessidades do contexto específico. Com relação a esse aspecto, a participante Ozita aponta o seguinte ponto de vista “na colaboração o que deve ficar bem evidenciado, que essa busca, essa união desse alcance ao objetivo, é um objetivo que é comum, que é para o bem de todos”.

Magalhães (2009) entende a organização colaborativa como uma alternativa que possibilita aos participantes negociar e tomar decisões a partir da compreensão da prática articulada à teoria, e assim, transformar o contexto e as formas do processo de ensino e de aprendizagem.

No contexto da educação fazemos o questionamento: O que é colaboração? Apresentamos a seguir a compreensão de alguns pesquisadores desta temática. Para Ibiapina (2008, p. 25), a colaboração “é atividade de co-produção de conhecimentos e de formação em que os pares colaboram entre si com o objetivo de resolver conjuntamente problemas que aflingem a educação”.

Ferreira (2009, p. 202) entende a colaboração como:

[...] uma ação coletiva e conjunta, que se efetiva com coesão e compromisso, implicando compatibilizar interesses individuais e sociais para que se tornem visíveis quais as áreas de interconexões entre eles e, ainda, criar condições para que cada um compreenda em que medida esses interesses se coadunam, e que se tornem explícitas as possibilidades mútuas de partilha, possibilitando instaurar-se o compromisso de colaboração.

Para Magalhães (2009, p. 56), o conceito de colaboração implica que todos os agentes tenham voz para colocar suas experiências, compreensões e suas concordâncias e discordâncias em relação ao discurso de outros participantes e ao seu próprio.

Em colaboração, os professores produzem conjuntamente conhecimentos, adquirem autonomia, autorregulam-se fazendo valer seus interesses, mas isto não é fácil de ser realizado, exige tempo e o enfrentamento de vários desafios. Refletindo sobre esta questão, Imbernón (2010, p. 67) afirma que a prática educativa como uma prática social necessita “de processos de comunicação entre colegas, por exemplo, explicar o que se faz, o que não funciona, o que obteve sucesso, etc., sobretudo, compartilhar as alegrias e as penas que surgem no difícil processo de ensinar e aprender”.

Nessa perspectiva, entendemos que as instituições educativas devem criar espaços para os professores realizarem reflexão crítica de forma coletiva e colaborativa da prática pedagógica visando à transformação do fazer docente. O problema é que na instituição escolar os professores raramente refletem sobre suas dificuldades e necessidades e não agem colaborativamente para buscar soluções. A participante Renata se expressa da seguinte forma sobre esta questão – “Na verdade eu vejo o trabalho colaborativo muito mais dentro de sala de aula do que nas outras esferas institucionais, com exceção do curso de pedagogia, porque não tem como a gente não trabalhar de forma colaborativa, tanto é que ontem a noite eu estava até falando para um amigo meu, que dentro do curso de pedagogia eu aprendi a trabalhar sempre em conjunto [...] Lá na FAP eu faço questão de ir para as reuniões, faço questão de saber o que os alunos estão fazendo de forma que a gente possa todo mundo trabalhar em conjunto, dá ideia ao outro, ver o que o outro fala, então assim, trabalhando colaborativamente, porque eu acho que a gente trabalha colaborativamente no curso de pedagogia, eu aprendi a respeitar e valorizar muito mais isso”.

Ibiapina e Ferreira (2005, p. 33) apontam como requisitos básicos para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo,

a criação de relações que incluam interesses pessoais e sociais comuns entre os parceiros, compondo uma densa teia de conexões interpessoais e o planejamento de situações reflexivas que permitam a partilha de experiências e ideias e possibilitem a ampliação do nível de desenvolvimento profissional dos professores.

Ressaltamos que os espaços colaborativos são propícios ao desenvolvimento de práticas reflexivas, pois proporciona oportunidade aos professores de refletir sobre a prática pedagógica criando condições para questionamento de situações vivenciadas na prática que os incomoda. Nesse sentido, para Magalhães (2009, p. 231), a “questão central é que a escola é raramente uma comunidade que reflete sobre suas necessidades e age colaborativamente para solucioná-las”.

Na criação de espaços colaborativos a linguagem exerce um importante papel nas discussões das dificuldades e necessidades específicas do contexto escolar, na descrição, análise e interpretação da própria prática pedagógica, tendo como base as concepções teóricas que a fundamentam. No entendimento de Magalhães (2009, p. 229), “é também na e pela linguagem que os sentidos sobre nós mesmos, assim como nossa subjetividade são construídos”.

A este respeito, Ibiapina (2008, p. 37) compreende que:

*a colaboração só se torna evidente em situações dialógicas, isto é, na interação com os pares. As formulações emitidas por meio da linguagem dão origem a um processo dialógico em que os enunciados emitidos são reestruturados com base em uma nova compreensão.*

Vale ressaltar que nesse processo os integrantes do grupo afetam e são afetados na elaboração de novas ideias. Para a autora acima citada, o trabalho em equipe e colaborativo proporciona condições de troca, de permuta e de internalização de uma cultura guiada por objetivos comuns de transformar o contexto escolar.

## ÚLTIMAS PALAVRAS

A partir dessas reflexões, entendemos que colaboração é uma prática social crítica e criativa em que a participação e a tomada de decisão ocorrem de forma democrática, o que leva ao desenvolvimento, compreensão e transformação de um determinado contexto.

Com este estudo, pretendemos contribuir para que os profissionais da educação (e nesse contexto também nos incluímos) tenham possibilidade de colaborar com os pares no enfrentamento de rotinas e dificuldades pedagógicas no decorrer da profissionalidade docente, principalmente se instituírem práticas reflexivas e colaborativas que contribuam para o desenvolvimento profissional e para a elevação da qualidade da educação local, regional e nacional.

Com as ideias e conceitos analisados, podemos concluir afirmando que a prática colaborativa, mediada pela reflexão crítica, possibilitará aos professores produzir conhecimentos articulando teoria e prática de forma dialógica, criativa, e emancipatória.

## REFERÊNCIAS

- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FERREIRA, M. S. **Buscando caminhos: uma metodologia para o ensino-aprendizagem de conceitos**. Brasília: Liber livro, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- IBIAPINA, I. M<sup>a</sup>. L. de M.; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. In: **Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, n. 12. P. 26-38. Jan/jun. 2005.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo et al. O espelho da prática: reflexividade e videoformação. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo (Org.). **Formação de professores: texto & contexto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber livro, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M<sup>a</sup> C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 59-85.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; FIDALGO, Sueli Salles. Teacher education language in collaborative and critical reflective contexts. In: GIL, G; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H (orgs). **Educação de professores de línguas: os desafios do formador**. Campinas: Pontes, 2008.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, Maria Cecília C. **A formação do professor como um profissional crítico**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

OLIVEIRA, Wellitgton de; MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A colaboração crítica como uma categoria de análise da atividade docente. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; FIDALGO, Sueli Salles (Org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2011.

PEREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão popular, Brasil, 2007.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/agosto. 2008. Disponível em: [HTTP://www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br). Acesso em: 02 ago. 2011.

# A PROFISSÃO PROFESSOR EM DIÁLOGO: NOS MEANDROS DA IDENTIDADE DOCENTE

**PRISCILA KALINE LIMA DO NASCIMENTO COSTA**

Bolsista do Programa de Educação Tutorial – PET Pedagogia. Aluna do 5º período do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – priscilakaliny@yahoo.com.br

**VERÔNICA YASMIM SANTIAGO DE LIMA**

Aluna do 5º período do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – veronicayasmimsantiago@hotmail.com

**EMERSON AUGUSTO DE MEDEIROS**

Mestre em Educação. Professor da Faculdade de Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – emerson.au@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

Segundo Pimenta (2007) “A identidade não é um dado imutável. Algo que não possa ser adquirido. Mas, é um processo de construção do sujeito historicamente situado (PIMENTA, 2007, p. 18).

No que nos remete a uma construção contínua, que não possui caráter permanente e sim, sempre a ser constituída desde nossos anos iniciais, logo no momento que fomos inseridos no contexto escolar, contexto em que tivemos nossas primeiras experiências educativas e que tomamos consciência da relação professor-aluno.

Para a execução desta atividade utilizamos a pesquisa bibliográfica, da qual retomemos as leituras iniciadas na disciplina “Profissão Docente” e empregamos a comunicação oral por meio da entrevista embasada em um questionário semi- estruturado, onde foram gravadas as falas, que possibilitaram coletar as informações acerca da atividade proposta.

Para resguardar os registros aqui socializados utilizaremos o símbolo “#” ao relatar as narrativas da professora que atualmente exerce a função de professora IV da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e “+” no caso da segunda pedagoga que atualmente trabalha em uma ONG chamada Grupo Mulheres em Ação, desenvolvendo a função de coordenadora executiva do PDA (Programa de Desenvolvimento de Área).

Salientamos que a pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa de investigação, a qual entende as práticas sociais como atividades humanas carregadas de significados dando sentido, à vida dos que dela participa.

No que diz respeito à estrutura do texto, reforçamos que ele encontra-se estruturados em três momentos: o inicial, *profissão docente: conceito, história e dilema* apresenta ideias relevantes, as quais permitem-nos compreender o significado da profissão docente historicamente, alguns dilemas que se existenciam em dados períodos históricos.

O segundo tópico, *saberes docentes na prática educativa: um estudo acerca da formação de professores* aludimos sobre o saberes do professor em consonância com o seu fazer educativo.

O último momento que compõe o artigo, intitulado *Da formação da identidade docente a prática pedagógica: entre permanências e modificações*, arrolamos discussões acerca da constituição da identidade profissional do professor.

## PROFISSÃO DOCENTE: CONCEITO, HISTÓRIA E DILEMA

A partir do século XVI começa-se a falar da docência. O ensino estava fortemente ligada a religião, os educadores por sua vez eram os sacerdotes, que instruía seus discípulos nas sinagogas, a educação era totalmente restrita à elite. Em meados do século XVIII há uma mudança, a educação passou a ser regida pelo Estado, vale salientar que o clero ainda exercia uma forte influência na educação. A intervenção do Estado provocou uma unificação e uma hierarquização, os professores aparecem então como corpo profissional. No século XIX a ampliação escolar acentua-se sob a pressão de uma procura social cada vez mais forte, a educação passou a ser vista como sinônimo de superioridade e acessão social.

As escolas responsáveis pela formação dos professores começaram a surgir e os mesmo adquiriram um *status* social. A escola e a educação se tornaram sinônimo de progresso e os docentes os seus agentes. Ser professor era a manifestação de uma vocação, nesta época havia uma supervalorização da profissão, os educadores não eram questionados exercendo a docência livre de interferências internas e externas. O Estado Novo trouxe várias indagações sobre o docente e essa liberdade foi extinta. Toda a evolução em direção a uma autonomia e uma livre docência esvanece e o Estado passa a aplicar um rigoroso controle político, ideológico sobre os profissionais da área, o educador tinha que ser submisso ao Estado, ainda hoje exercendo uma forte influência sobre o docente, submetendo-o a suas ordens.

No ano de 1996 é criada a LDB que exige o ensino superior para os profissionais da educação, antes da reforma educacional havia duas maneiras de formar o professor através do magistério em nível de segundo grau, fruto da pedagogia tecnicista que adaptava a educação ao sistema capitalista industrial e tecnológico e através de licenciaturas no curso superior, com a massificação da educação e o descaso á educação, houve uma crescente desvalorização da escola pública por parte dos governos e conseqüentemente diminuição de salários dos professores, e desvalorização da categoria.

Segundo Edgar Morin a profissão docente é uma profissão complexa, onde a incerteza, as ambigüidades das funções são o seu melhor traço definidor. De fato a profissão docente é uma tarefa difícil, os problemas enfrentados pelos docentes são inúmeros e de várias ordens, esses problemas se estende até a própria formação em cursos de licenciatura, tornou-se algo corriqueiro estudantes motivados na graduação se frustram no exercício da atividade docente, a prática se distancia da teoria, algumas vezes não preparando o individuo para ministrar em sala de aula, neste sentido os problemas afetam a regência. Há também a defasagem no salário, falta de reconhecimento do trabalho, a violência vem trazendo transtornos mentais irreparáveis aos docentes, a solidão vem tomando conta das salas de aulas, não há uma relação amável entre docentes e discentes, os educadores usam de violência simbólica para conter algo que transpassa os muros escolares, segundo Abramovay (2003, p.77) "a escola faz uso do aparelho repreensivo para conter a indisciplina dos alunos, os mesmos se sentem coagidos e acham desnecessário tal atitude por parte da escola". Com isso há uma defasagem profissional acarretando vários prejuízos para a educação, a causa, não se sabe não há certezas apenas dúvidas em uma atividade tão complexa.

O professor somente apareceu, como profissional do ensino há pouco mais de 300 anos, no século XVIII, nas lutas por democratização. No Brasil, a formação profissional em nível superior só ocorreu a partir de 1812, depois da vinda da família real em 1809, com cursos isolados não sendo em universidades, pois esta institucionalizou-se somente em 1931.

Os primeiros cursos de formação de professores do ensino primário surgiram a partir de 1835, em nível secundário, com duração de dois anos. No início do século XX essa formação amplia-se para cidades do interior dos principais Estados, em nível secundário até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. A formação de professores para o ensino secundário ocorreu somente na década de 30 do século XX, no Rio de Janeiro e em São Paulo, e antes disso a instrução secundária só acontecia através de aulas particulares.

Até o início dos anos 70, a maioria dos professores era formada em instituições públicas e confessionais. Nessa época, os professores atendiam os segmentos mais ricos do país, pois havia uma valorização da profissão.

Nos anos 90, com o avanço do acesso da população à educação básica e o advento de instituições particulares e juntamente com políticas de limitação dos salários dos professores das redes públicas, ocorreu um processo de desvalorização da profissão, e conseqüentemente gerando um rebaixamento na qualidade da educação básica. No final dos anos 90, a nova LDB impulsiona uma certa cobrança aos professores juntamente com os *rankings* internacionais.

## SABERES DOCENTES NA PRÁTICA EDUCATIVA: UM ESTUDO ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação profissional e da profissionalidade percorre um espaço humano, possibilitando a experimentação tanto de uma cultura específica, como também da local e regional, contribuindo com diversas formas de conhecimento e saberes.

Para o ensino os conhecimentos sistematizados são provenientes tanto da pedagogia quanto dos campos científicos ou humanísticos relacionados à escola básica. O professor que compreende o sentido e os limites do saber e do conhecimento, entenderá que sempre aparecerá novos desafios, a cada momento, durante a sua formação profissional, variando de acordo com a escola/Bairro/local, assim aparece as dificuldades em assumir seu local de trabalho.

Pimenta (2007, p.18) expõe o ato de ensinar como

Contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

A afirmação acima refere-se ao trabalho docente e aos objetivos da formação inicial, que partem em consonância ao ato de ensinar, que este deve ser reflexivo e deve mediar a realidade de seus educandos como o contexto histórico, tem aos desafios do próprio processos de ensino-aprendizagem.

Para isso, conceituar o que é Pedagogia e o que é Educação, quais os saberes necessários a prática educativa se tornam constantes na formação de professores, já que essas perguntas constituem a base da identidade docente.

Neste sentido, utilizaremos em especial o conceito de Educação para iniciarmos nosso estudo sobre o saber docente. Ao longo do processo educativo recebemos diversas influências, criamos nossos "próprios" conceitos, em especial sobre educação. Inicialmente herdados de nossos pais, já que a família é a nossa primeira "escola", em que "a educação deveria ser reservado à ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações emergentes com o fim de suscitar nelas transformações

físicas, intelectuais e morais julgadas aceitáveis pela sociedade” (DURKEIM *apud* GAUTHIER, 1998, p. 132).

Assim, o processo educativo parte muitas vezes de conceitos não científicos, com isso surge a Pedagogia, a qual sofreu modificações em particular, em seus conceitos: “o termo “pedagogy” seja utilizado para designar << a ciência e a arte do ensino >>” (SMITH in GAUTHIER, 1998, p. 136). Se esta Pedagogia também passa por essas mesmas modificações.

Entre tantos conceitos, surgiu o estudo da identidade docente, Pimenta complementa este estudo afirmando que a “identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas” (PIMENTA, 2007, p. 19).

Portanto, a prática docente deve ser vinculada a reflexão, pois é dela que encontramos os aspectos e os saberes da docência.

## DA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE A PRÁTICA PEDAGÓGICA: ENTRE PERMANÊNCIA E MODIFICAÇÕES

Ao ingressar numa profissão uma pessoa define um modo de vida. Podendo pertencer a um grupo que, conforme o seu grau de identificação. A vivência diária numa profissão e instituição interfere de maneira vigorosa no desenvolvimento da própria identidade, gerando a profissionalidade. Profissionalização indica o processo de formação de um sujeito numa profissão, começa com a formação inicial e atravessa todos os momentos da formação continuada.

Compreender uma situação de trabalho é conhecer as condições objetivas, aspectos exteriores da profissão como salários, carreiras, etc. e condições subjetivas, vivência diária de um profissional no desempenho do trabalho, como angústias e alegrias. É possível categorizar as condições objetivas como extrínsecas ao trabalho e as subjetivas como intrínsecas.

Apartir das hipóteses encontradas nas leituras formulamos nosso questionário em que as respostas disponibilizadas pelas pedagogas eram relacionadas aos estudos realizados na disciplina “Profissão Docente”.

Ao perguntamos a “#”, como se forma/se transforma a identidade docente, ela responde dizendo: *Eu acho que diversos aspectos contribuem para a formação e a identidade docente, a própria formação teórica, que é trabalhada no âmbito dos cursos de formação docente, as práticas, as experiências das quais os formandos passam em seu curso, e logicamente acho que contribuem no ponto de vista externo, o que as políticas educacionais fazem como elas propõem e qual é a visibilidade social que isso tem de fato na própria formação.* Dentro disso Pereira e Martins (2002) dizem:

Assim um dos pressupostos para a construção da identidade profissional tem como suporte teórico-metodológico a questão dos saberes que configuram a docência e o desenvolvimento dos processos de reflexão docente sobre sua prática. [...] o sujeito localizado no tempo e no espaço, por meio de sua ação constrói, cria o conhecimento e o seu fazer profissional, dentro das possibilidades de seu determinado espaço histórico-cultural. (PEREIRA; MARTINS, 2002, p. 121).

Já “+”, nos remete a outra perspectiva enquanto a formação da identidade docente questionada *“A identidade de um ser é formada através do processo de socialização vivenciado durante toda sua vida, o meio influencia-os a mudança constante, a cultura é dinâmica e a todo tempo se modifica, se*

*forma se transforma assim como as pessoas inseridas nesse processo de mudança. Nesse sentido a identidade se forma e se transforma de acordo com nossas vivências enquanto seres humanos inseridos em grupos sociais e fazendo parte de um macro cultural”.*

Segundo Pimenta (2007), “a identidade não é um dado imutável, nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado”.

Como futuros educadores é de grande importância que saibamos o que é docência, e que ela faz parte da ação educativa. Ao responder o que é docência, a professora “#”, responde que: “A docência envolve não só o espaço restrito da sala de aula. Se hoje a gente pensar no docente, no educador a gente pode pensar a própria sociedade, nos que estamos no exercício da docência não estamos não apenas formando um profissional pra uma determinada profissão, mas estamos formando pessoas e essas pessoas têm uma participação, uma vivência na sociedade, e logicamente essa participação e essa atuação social traz essa profissão docente que foi absorvida nos processos formativos pela sociedade”. Nessa mesma linha de pensamento Pereira e Martins (2002, p.124) falam que:

A tarefa do professor é, pois, a produção de conhecimento e a criação das condições de que esta ocorra. Tudo isto exige uma conscientização quanto ao poder influenciador-direcionador e determinante do conhecimento- em relação a vida material e social dos indivíduos da sociedade independentemente do seu grau de desenvolvimento.

Além da idéia de docência discutida pela professora “#”, temos a concepção de docência da professora “+” que diz “É um processo de ensino e aprendizagem, difusão e apropriação de conhecimento por parte de um individuo ou mais. Ser docente é exercer a profissão de professor e para que a docência seja efetivada de maneira integral o professor deverá sempre trabalhar com o ensino, pesquisa e extensão de forma unificada”. Essa consciência nos remete ao ato de ensinar e a formação de professores das quais, Pimenta (2007) expõe:

Ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (PIMENTA, 2007, p. 18).

Ao perguntarmos que habilidades e competências são importantes para uma boa prática educativa, a pedagoga entrevistada “#”, responde dizendo “Eu resumiria assim: Nas competências políticas, porque elas dizem respeito ao porque, aos objetivos do trabalho docente, do trabalho pedagógico. A competência técnica que a gente não apenas domine e saiba fazer domínio técnico daquilo que é inerente a profissão docente que a gente tenha o domínio necessário a compreensão política necessária a fazer-lo, para que serve essa competência, para quê esse domínio técnico, quais as implicações que isso tem no processo pedagógico é claro, que as competências políticas têm uma serie de outras habilidades de compreensão da realidade”.

A professora “+”, responde que “A responsabilidade social, a pesquisa e a reflexão são para mim as principais competências que um professor precisa exercer para se efetivar uma boa prática educativa. O papel do professor reflexivo, aquele que está a todo tempo de forma crítica experimentando e avaliando novas práticas educativas é de fato a habilidade necessária a qualquer educador”.

Sobre isso Libâneo e Pimenta (apud PEREIRA; MARTINS, 2002 p. 125) “[...] construir o saber-fazer a partir da própria prática e refletir sobre o seu próprio fazer são a tônica da especificidade da formação pedagógica inicial e continua na possível articulação entre pesquisa e política de formação”.

Ao perguntamos a professora “#”, em que medida a sua experiência enquanto aluna influenciou a sua formação, ela responde dizendo: *“Acho que minha experiência como aluno me influenciou muito, porque eu fiz meu curso de formação inicial de pedagogia nos anos 80 e os anos 80 foram muito rico em termos de mobilização social, e do movimento estudantil que fiz parte e que foi de fato uma grande escola para mim. Então essas experiências de atuar como estudante no movimento docente, questionar o modelo educacional que a gente tinha na época, que de certa maneira ainda perdura, e na organização política na categoria de discente, isso em parte conservei e procuro manter”*.

Pimenta (2007, p.20) “quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, Já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar”.

Ao fazermos à mesma pergunta a professora “+” nos diz que:

*As minhas vivências irão definir muito sobre mim é isso se aplica a minha atuação docente, visto que de forma geral é inevitável não “imitar” os modelos educacionais dos meus professores pela qual vivenciei enquanto aluno. Sejam os modelos bons ou ruins, as minhas vivências educacionais marcaram minha vida de forma decisiva e até certo ponto me influenciaram a vislumbrar minha carreira docente. Nesse sentido sou hoje fruto daquilo que vivi ontem e cabe a mim conceder para minha prática ou não os modelos educacionais pela qual tomei contato.*

Pereira e Martins (2002, p.123) confirmam essa ideia ao dizerem que, “A significação que cada profissional (ator-autor) docente confere à sua prática no cotidiano, na realidade, deve ser avaliada segundo os valores, história de vida, representações, saberes e angústias, anseios e sentidos que tem o professor em sua vida”.

## CONCLUSÃO

A formação inicial e continuada são processos influenciados pelas mudanças na sociedade e na cultura. Os professores, mesmo que comprometidos com a aprendizagem dos estudantes, é possível que tenham reais dificuldades em propor uma outra escola. Para a formação continuada é importante que o professor faça um diagnóstico da escola e permaneça nela por um bom período, assim a rotatividade excessiva tem se apresentado como um fator de má qualidade do ensino, assim torna-se necessário a implantação de políticas públicas para melhorar o resultado de aprendizagem dos alunos e também contribuir com a constituição da profissionalidade.

Buscamos por finalidade desenvolver de acordo com nossos estudos debates acerca da identidade docente. Fomos entender a relação em que a escola de ontem influenciou na escola de hoje, das práticas que foram extintas e restabelecidas no processo de ensino-aprendizagem. Analisamos a história em que se encontravam as narrativas das Pedagogas Socorro Batista e Francisca das Chagas em que estabelecemos um relato não só na visão da subjetividade, mas, sócio histórico em que se encontrava o contexto destas vivências. Por meio dessas entrevistas compreendemos o contexto histórico, social e econômico em que a educação e as escolas estavam inseridas, bem como a vida estudantil e, a docência e os métodos utilizados pelas pedagogas de acordo com suas práticas docentes.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GAUTHIER, Cleomont (ET AL) **Por teoria da Pedagogia**: pesquisa contemporânea sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira de Lima. Ijuí, Ed. UNIJUÍ, 1998. (Coleção Fronteiras da Educação).

MORIN, E. **Sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo : Cortez, 2000.

PEREIRA, Liliane Lemus. MARTINS, Zildete Inácio de O. **A identidade e a crise do profissional docente**. IN: BRZE ZINSKI (org.) Profissão professor: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano editora, 2002 (PP. 113 a 132).

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo**: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. (org.) Saberes Pedagógicos e atividade Docente. **Formação de Professores**: identidade saberes da docência. IN PIMENTA, Selma Garrido. Saberes Pedagógicos e atividades Docente. São Paulo: Cortez, 2007.

SAVIANI, D. **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. São Paulo: Revista Brasileira de Educação, v. 14, jan./abr. 2009.

\_\_\_\_\_. **Os dez Não-Ditos ou a Face Escondida da Profissão Docente**, 1999. Disponível em: [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_42.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_42.html) Acesso em: 20/06/2013.

# AUTOBIOGRAFIA E FORMAÇÃO DOCENTE: OS SABERES DOCENTES MOBILIZADOS NOS PRIMEIROS ANOS DA DOCÊNCIA

**ALEKSANDRA NOGUEIRA DE OLIVEIRA FERNANDES**

**UERN – aleksandranogueira@outlook.com**

**NORMÂNDIA DE FARIAS MESQUITA MEDEIROS**

**UERN – fariasnorma@hotmail.com**

## INTRODUÇÃO

Este artigo surgiu a partir do anteprojeto de pesquisa para a inserção no Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, sendo uma pesquisa em andamento em que busco refletir sobre a construção da identidade profissional nos primeiros anos da docência no ensino superior como professora de estágio na educação infantil do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação- FE/UERN.

Tenho como objetivo investigar, através das narrativas autobiográficas, de que forma mobilizo e desenvolvo o saber docente, nos primeiros anos de docência no ensino

superior – como professora formadora do estágio na educação infantil do Curso de Pedagogia da FE/UERN.

Esta proposta de estudo tem origem nas minhas <sup>1</sup> reflexões acerca do meu processo formativo em fase inicial enquanto docente no Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, lecionando a disciplina Estágio Supervisionado I – Educação Infantil desde 2010. Analiso o trabalho pedagógico realizado na disciplina até o atual semestre 2013.1. Destaco que minha atuação neste nível de ensino – a educação infantil – na escola pública, também me dá maiores subsídios para o debate.

Segundo Garcia apud Nóvoa (1995) a iniciação profissional dos professores constitui uma das fases do aprender a ensinar que tem sido por vezes, esquecida tanto pelas instituições universitárias quanto pelas instituições dedicadas à formação em serviço dos professores. Essa fase compreende os primeiros anos da docência e denomina-se período de iniciação ao ensino.

Durante esse período há uma transição de estudantes para professores. Sendo um tempo de tensões, descobertas e aprendizagens. Tendo essa compreensão como pano de fundo, pretendo desenvolver, com esse estudo, um olhar sobre o meu percurso formativo como professora do ensino superior.

Assumi, como metodologia de investigação, a pesquisa autobiográfica, apoiada teoricamente em Josso (2010), Souza (2012), Passeggi et all (2006), Passeggi (2008), Nóvoa (1992) e Passeggi, Souza e Vicentini(2013). Diante disso, a autobiografia é aqui utilizada como forma de coleta de dados em que ao narrar minha vivência como professora formadora do estágio supervisionado na educação infantil busco investigar os saberes docentes que embasam minha prática pedagógica em fase ini-

<sup>1</sup> Escrevo o texto na primeira pessoa por estar fazendo uso da pesquisa autobiográfica, com base em Passeggi (2008), Josso (2010) e Nóvoa (1992), em que sou simultaneamente objeto e sujeito da formação.

cial, destacando que o que narramos sobre nós mesmos não se constitui em um discurso solitário e individual, pois, constantemente, outras vozes se entrelaçam ao discurso do narrador.

Para este estudo debruçei-me nas idéias de alguns autores: em Nóvoa (1995) busco a reflexão sobre a formação de professores, sendo esta um momento chave da socialização e da configuração profissional, Pimenta (2002) chama a atenção para repensar a formação inicial e contínua de professores, Tardif (2012) disserta sobre o saber dos professores, alertando para o fato de que os professores produzem saber e que este está relacionado com a pessoa e a identidade deles, já Ramalho, Núñez e Gauthier (2003) discutem sobre a profissionalização docente, em que buscam alternativas que levem o status de nosso trabalho no âmbito da educação, Pimenta e Lima (2010) trazem as questões referentes ao estágio realizado como pesquisa em que contribui para uma formação de melhor qualidade de professores e de pedagogos.

Já em Garcia (1999), reflito sobre a formação inicial de professores, formação de professores principiantes e no que se refere ao desenvolvimento profissional dos professores. Imbernón (2002) também me subsidiará nessa discussão sobre a formação inicial. Gauthier (1998) e Tardif (2012) trazem contribuições sobre a docência e os saberes docentes. Schön (1995) traz o conceito de professor reflexivo antes, na e após a ação.

Em Bogdan e Biklen (1994) busco o conceito de pesquisa qualitativa, compreendendo como as pessoas percebem, explicam e descrevem a ordem no mundo que habitam. E para pensar a pesquisa autobiográfica me reportei a Josso (2010), Souza (2012), Passeggi et al (2006), Passeggi (2008), Nóvoa (1992) e Passeggi, Souza e Vicentini (2013) em que explicam que as narrativas autobiográficas permitem ao professor compreender melhor porque está na profissão, se constituindo num valoroso instrumento para o docente refletir sobre o aprender a formação.

O estudo encontra-se organizado em dois tópicos, no primeiro trato sobre autobiografia, formação inicial e saber docente e no segundo discuto sobre formação e saberes docentes, objetivando refletir sobre como se processa a identidade docente.

## AUTOBIOGRAFIA, FORMAÇÃO INICIAL E SABER DOCENTE

Escolhi a pesquisa autobiográfica por ser entendida como dispositivo reflexivo na formação docente, pois o professor, ao narrar suas experiências profissionais, transforma as representações de si e de sua prática pedagógica (PASSEGGI et al, 2006). Nesta perspectiva, as narrativas autobiográficas permitem ao professor compreender melhor porque está na profissão, se constituindo num valoroso instrumento para refletir sobre o aprender a formação. Neste sentido:

[...], a escrita autobiográfica deve servir para construir saberes ocultos, desvendar zonas mudas de nossas motivações. O exercício da escrita favorece a compreensão das relações com o outro e com a própria profissão. Aprender a transformar a vida em palavras e aprender a conjugar o real e o imaginário, o passado e projetos futuros e, sobretudo, “abrir uma janela” para clarificar a permanência na profissão (PASSEGGI et al, p. 265, 2006).

Por isso, é pertinente ressaltar que autoformação e autonomia não significam aprender sozinho, mas aprender com o outro, em que formar, é sempre formar-se (JOSSO, 2010). Nesta perspectiva não se trata de encontrar uma “verdade” nas escritas de si ao biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma à suas experiências; como constroem a consciência histórica de si e de suas

aprendizagens mediante o processo de biografização. Na pesquisa autobiográfica o professor se torna sujeito e objeto de formação (PASSEGGI; SOUZA e VICENTINE, 2013).

Assim, a escrita de relatos autobiográficos dá aos indivíduos a possibilidade de articular, por meio de narrativas que produzem sobre si, as “experiências referências” pelas quais passaram, dotando a própria trajetória profissional de sentido (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINE e 2013).

É necessário frisar também que Josso (2010) enfatiza que na autobiografia persegue-se o entusiasmo pelo singular, pela individualidade, pelo sujeito, pelo vivido, pelo experiencial, pela globalidade concreta, pelo existencial e pela complexidade dos processos de formação.

Neste sentido, o formador forma-se a si próprio, a partir de quatro instâncias: 1) por meio da reflexão sobre os seus processos pessoais e profissionais (autoformação) 2) Na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta (heteroformação) 3) por intermédio das coisas (saberes, técnicas, culturas, tecnologias) e 4) pela compreensão crítica (ecoformação).

O objetivo central de Josso (2010) é apresentar sua compreensão sobre o que é formação e como se formam e transformam suas identidades e subjetividades. Assim, as narrativas de formação servem de material para compreender os processos de formação de conhecimento e de aprendizagem.

Segunda a referida autora o conhecimento de si mesmo não é só compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiências, mas sim tomar consciência de que esse conhecimento de si mesmo como sujeito, permite à pessoa, encarar o seu itinerário de vida, sendo esta uma auto – orientação possível. Nesse contexto a formação do professor principiante faz parte do seu processo de desenvolvimento profissional, neste sentido:

[...] este período de formação é desenvolvimento profissional, na medida em que se pretende [...] que os professores adquiram conhecimentos, competências, atitudes adequados para desenvolver um ensino de qualidade [...].

[...] A iniciação ao ensino é o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores fazem a transição de estudantes para professores. É um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos [...] (GARCIA, 1999, p.112 e 113).

Aqui, me remeto à minha formação inicial no Curso de Pedagogia da UERN e destaco a continuada como professora desta mesma instituição a fim de contextualizar as minhas escolhas. No ano de 2003, tentei vestibular para Pedagogia na UERN a fim de encontrar respostas para os meus questionamentos em relação à docência. Fui aprovada e uma nova porta se abriu, juntamente com um leque de oportunidades que a universidade traria para mim. Tive professores, aulas e colegas de turma marcantes que influenciaram, sobremaneira, a minha formação.

Após a graduação em Pedagogia concluída em 2006.2, a Especialização em Educação da UERN na área de Currículo e Ensino concluída em 2009 me levou a escrever a monografia “O ensino de história: o lugar do livro didático na transposição didática do saber escolar”. Foi um momento importante na minha formação, de descobertas, aprendizados, aproximação com a pesquisa, com pesquisadores e esse contexto reforçou o meu desejo pela docência no ensino superior.

Após quatro meses de trabalho na educação infantil no município de Porto do Mangue – RN como professora efetiva, tomei conhecimento de uma seleção para professor temporário na Faculdade de Educação – FE da UERN. Naquele momento fiquei temerosa, mas vislumbrei a possibilidade de lecionar no ensino superior. Fiz a inscrição, ministrei uma prova didática – aula – sobre Avaliação Mediadora e fui aprovada. Fiquei feliz, ansiosa, cheia de dúvidas e preocupada. Assumi as disciplinas

Profissão Docente e Estágio Supervisionado I em 2010.1 e me senti muito satisfeita em trabalhar com estágio na Educação Infantil já que era o nível de ensino em que eu atuava como professora da rede pública municipal.

Dessa maneira, assumir a docência no ensino superior foi um desafio, pois nunca antes havia lecionado nesse nível de ensino. Este se constituiu num momento de reavaliação da minha formação inicial. Ali comecei a construir minha própria identidade como professora universitária.

*Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. [...]. Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. [...]* (PIMENTA, 2002, p. 19).

Assim, o desenvolvimento profissional é um processo que, como todos os processos de crescimento, se faz de forma não linear, em que os momentos de crise surgem como necessários, antecedendo e preparando os momentos de progresso (NÓVOA, 1992, p. 158).

Nesta perspectiva, estou construindo a minha identidade docente na UERN. Então, fui (e estou) aprendendo com os colegas professores mais experientes, com os próprios alunos, com as leituras do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, como também com os textos das disciplinas com as quais fui trabalhando. E assim estou me profissionalizando, deixando cada vez mais de ver as coisas com o olhar de aluna e passando a ter uma compreensão do que significa ser professora do ensino superior.

Neste sentido, passei por diferentes enfrentamentos no início da docência universitária, como: insegurança no exercício da docência; sentimento de despreparo para tal função; angústia pelos alunos que não aprendem; as marcas de aluna, que por muitas vezes eram mais fortes do que as de professora; como também as inovações implementadas no Curso de Pedagogia, para mim desconhecidas, haja vista, ter sido aluna no período anterior à implantação do novo currículo.

Hoje, percebo que esse despreparo é superado ao longo da trajetória docente, em que os professores vão pondo em diálogo diferentes saberes como os do senso comum; os da experiência; os construídos em outros ambientes formativos; e também os conhecimentos sistematicamente elaborados.

Assim, a literatura internacional, a partir dos anos 1990, apontou que a formação de professores, que vigorava até então, não respondia mais à totalidade das questões relativas à profissão, sendo necessário considerar o professor como alguém que, antes de ser profissional, possui saberes que advêm de diversas fontes.

E para desenvolver essa profissionalidade o professor enfrenta algumas situações, como: o ambiente de trabalho, seu incentivo profissional, a busca de indicadores de desempenho, a solidão educativa, a hierarquização e a burocratização crescentes, o baixo autoconceito profissional e a possível desvalorização da ação pedagógica por parte das famílias e, por vezes, do próprio grupo de profissionais (IMBERNÓN, 2002).

Nesta perspectiva, o professor é, pois, um ser capaz de formular questões válidas sobre sua prática, desenvolvendo novas formas de compreensão quando eles mesmos contribuem para formular suas próprias perguntas e recolhem seus próprios dados para respondê-las.

Nesta dinâmica, os alunos, eu como professora formadora e os professores experientes que trabalham comigo, passamos a construir e a fazer uso de diversos saberes, como: saberes da formação (metodologias de ensino); conhecimento sobre a escola, os alunos, as práticas de ensino e a gestão do tempo. Conforme Pimenta (2002), Tardif (2012) e Gauthier (1998) os professores fazem uso de alguns saberes na atividade docente para enfrentar esse contexto por eles experienciado: a experiência do professor enquanto aluno, o conhecimento e os saberes pedagógicos.

## FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES

O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Segundo Nóvoa (1992) ao entrar na carreira docente o professor sente um entusiasmo inicial por estar em uma situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa).

Ensinar é um momento de mobilização, articulação e produção de saberes. Vários pesquisadores, dentre eles Tardif (2012) já destacaram que a investigação sobre esses saberes dos professores é um campo de pesquisa pouco explorado pelas ciências da educação.

Nesta perspectiva, somente com a compreensão de quais saberes docentes embasam a minha prática pedagógica enquanto professora – formadora do estágio na educação infantil é que posso vislumbrar como se caracteriza a articulação desses saberes ao exercer a atividade docente. É o que Tardif (2012) defende quando explicita:

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes curriculares e experienciais [...] (TARDIF, 2012, p. 36).

Assim, o saber dos professores está relacionado com sua pessoa e sua identidade, com sua experiência de vida e também com sua história profissional, suas relações com os alunos em sala de aula e com os demais atores da escola.

Tardif (2002) ratifica que para ensinar o professor deve assimilar uma tradição pedagógica que se manifeste através de hábitos/rotinas e truques do ofício, deve ser capaz de argumentar e de defender um ponto de vista, expressar-se com autenticidade diante dos alunos, gerir uma sala de aula de maneira estratégica a fim de atingir objetivos de aprendizagem, ser capaz também de identificar comportamentos e de modificá-los até certa medida, estando esse saber plural, ligado à diversidade de ação do professor. Assim, não basta fazer bem alguma coisa para falar de saber-fazer, é preciso que o ator saiba por que se fazem as coisas de certa maneira.

Expõe que devemos recolocar a subjetividade dos professores no centro das pesquisas sobre o ensino, é preciso parar de considerar os professores, como técnicos que aplicam conhecimentos produzidos por outros (pesquisadores universitários, peritos em currículo, os funcionários do Ministério da Educação, entre outros), pois o professor não é somente alguém que aplica conhecimentos elaborados por terceiros, mas é um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer oriundo de sua própria atividade (TARDIF, 2002).

O saber do professor provém de diversas fontes, se constituindo em: saberes profissionais, transmitidos pelas instituições de formação de professores; saberes disciplinares, ou seja, os saberes das disciplinas, independentes das faculdades de educação, saberes experienciais, que brotam da

experiência e são por ela validados. Podemos, pois, afirmar que não existe uma unidade de saberes. Conclui, pois que os saberes dos professores dependem da sua história de vida e cultura escolar, dos saberes adquiridos na universidade e da sua formação profissional (TARDIF, 2002).

Depreendemos que o professor não é só um sistema cognitivo, pois, tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, personalidade, culturas, pensamentos, ações e carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem.

Nesta perspectiva Nóvoa (1992) tenta estruturar o ciclo de vida profissional desse professor explicitando que o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos, pois este não é um processo linear para todos os professores.

A entrada na carreira é marcada por sobrevivência e descoberta, é o momento em que ocorre o choque com a realidade, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: a realidade da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a relação pedagógica, as dificuldades com alunos que criam problemas, entre outros. E esse contexto propicia um entusiasmo inicial por compor um corpo profissional.

Já a fase de estabilização é onde o docente passa por uma escolha subjetiva da sua identidade profissional, sendo esta uma etapa decisiva no desenvolvimento e um contributo para uma mais forte afirmação do eu. Num dado momento, as pessoas tornam-se professores, mas isso não quer dizer que serão por toda a vida. Assim, a escolha da identidade profissional implica a renúncia, pelo ao menos, por um determinado período, a outras identidades.

Dessa maneira, estabilizar significa acentuar o seu grau de liberdade, traz um sentimento de competência pedagógica crescente, evoca um sentimento de confiança e de conforto, nessa fase o docente passa a relativizar os insucessos, ou seja, já não se sente mais culpado por tudo que não sai tão bem na sala de aula.

Na fase da diversificação, os professores tendem a diversificar o material didático, a maneira da avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa da disciplina, entre outras mudanças. Antes dessa fase, os docentes normalmente resistem às modificações nas aulas ministradas, instaurando certa rigidez pedagógica. Os professores, neste momento da carreira, costumam ser motivados, dinâmicos, empenhados, estimulados e cheios de novas ideias e novos compromissos, tendo como alvo novos desafios, a fim de não cair na rotina.

Já a fase do pôr-se em questão que ocorre mais ou menos no meio da carreira, entre os 35 e os 50 anos, os professores fazem um balanço da sua vida profissional, examinando o que fizeram da vida, face aos objetivos dos primeiros tempos, vivenciando a perspectiva de encarar o mesmo percurso e a insegurança de outro percurso.

Na fase de serenidade e distanciamento afetivo, por volta dos 44-55 anos os professores passam a investir menos no trabalho fazendo-o de uma maneira mais mecânica, evocando uma grande serenidade em situação de sala de aula, apresentando-se como menos sensíveis, à avaliação dos outros (diretor, colegas de trabalho, alunos). Pode-se afirmar que o nível de ambição desce, baixando assim, o nível de investimento, é como se não tivessem mais nada a provar, aos outros ou a si próprios.

Com isso, os professores passam da fase de serenidade para a do conservantismo e lamentações. Pesquisas sublinham que com a idade, os professores passam a ser mais rígidos, dogmáticos e resistentes às mudanças. Essa evolução acelera-se com os 50 anos, constatando o paralelismo entre os estudos gerais do ciclo de vida dos professores.

Neste sentido, no final da carreira docente as pessoas libertam-se do lamentar do investimento no trabalho, para dedicar mais tempo a si próprias, aos interesses além da escola, passando a ter uma vida social de maior reflexão (NÓVOA, 1992).

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste estudo busco investigar, através das narrativas autobiográficas, de que maneira os primeiros anos de docência no ensino superior – como professora formadora do estágio na educação infantil do Curso de Pedagogia da FE/UERN – contribuem para o desenvolvimento da identidade profissional docente.

Com isso, a construção da identidade docente é um processo de construção de sujeitos enquanto profissionais. A construção da identidade do professor no ensino superior acontece diariamente, cada ser tem sua identidade e deve estar sempre em busca de melhorias em relação à sua prática assumindo o seu desenvolvimento profissional.

Neste sentido, as investigações estão sendo delineadas no sentido de destacar a minha experiência como professora do estágio na educação infantil no curso de Pedagogia da FE/UERN na constituição da identidade docente, em que lanço mão das narrativas autobiográficas.

A narrativa é composta de acontecimentos que o sujeito seleciona para falar ou escrever. E aqui selecionei alguns fragmentos das minhas experiências como docente em fase inicial no ensino superior. Assim, algumas constatações provisórias se evidenciaram:

1. O objetivo de qualquer programa de formação de professores tem de ser o de ensinar a competência de classe ou conhecimento de ofício de forma a que os professores se tornem sujeitos peritos na tarefa de ensinar. Assim, a formação de professores deve contribuir para que os professores em formação se formem como pessoas, consigam compreender a sua responsabilidade no desenvolvimento da escola e adquiram uma atitude reflexiva acerca do seu ensino (GARCIA, 1999).
2. O professor principiante se deve integrar num processo de aprendizagem, adquirir os conhecimentos que lhe servirão para transmitir uma cultura e os valores dessa cultura, interiorizando-os na própria personalidade (GARCIA, 1999).
3. O saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Os professores conferem um status particular aos saberes experienciais, pois, para eles, estes constituem os fundamentos da prática e da competência profissional (TARDIF, 2012).
4. A escrita de diários autobiográficos envolve o processo de contar a história da sua própria vida. A escrita de diários biográficos e autobiográficos inclui, geralmente, a reconsideração e a reconstrução da experiência a partir da história de uma vida, quer seja a sua própria (autobiografia) ou a de outras pessoas (biografia) (NÓVOA, 1992).
5. Mais do que os termos aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, formação permanente, convém prestar uma atenção especial ao conceito de desenvolvimento profissional dos professores, por ser aquele que melhor se adapta à concepção atual do professor como profissional do ensino. A noção de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores (NÓVOA, 1995).

## REFERÊNCIAS

- BOGDAN. R. e BIKLEN. S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora, 1994.
- GARCIA. C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Portugal: Porto Editora, 1999.
- GAUTHIER. C. et all. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Rio Grande do Sul: Unijuí, 1998.
- 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.** 2 ed. Lisboa, Dom Quixote, 1995.
- IMBERNÓN. F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- JOSSO. M. C. **Experiência de vida e formação.** 2 ed. rev. e amp. Natal, RN: EDUFRRN, São Paulo: Paulus, 2010.
- NÓVOA. A. (coord.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa, 1995.
- \_\_\_\_\_. (org.) **Vidas de professores.** 2 ed. Portugal, 1992.
- PASSEGGI. M. da C. (Org.) **Tendências da pesquisa (auto) biográfica.** Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- PASSEGGI. M. da C. et. all. Formação e pesquisa autobiográfica. In: SOUZA. E. C. de (Org.) **Autobiografia, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.
- PASSEGGI. M. da C. A formação do professor na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA. E. C. de e ABRAHÃO. M. H. M.
- B. (Orgs.) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.
- PASSEGGI. M. C. SOUZA E. C. de e VICENTINE P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. Disponível em [http://www.scielo.br./scielo.php?script=sci\\_arttext&pid](http://www.scielo.br./scielo.php?script=sci_arttext&pid). Acessado em 15 de março de 2013.
- PIMENTA. S. G. e LIMA. M. S. L. **Estágio e docência.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- PIMENTA. S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- RAMALHO. B. L. NUNEZ. I. B. e GAUTHIER. C. **Formar o professor profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.** Porto Alegre: Sulina, 2003.
- SCHÖN. D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA. A. (Coord.) **Os professores e a sua formação.** 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: Reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação, 2010. Disponível em <http://www.slideshare.net/mfgvilhete/autobiografia1-1134939>. Acesso em 22 de Setembro de 2012.
- TARDIF. M. **Saberes docentes e formação profissional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

# A SOCIOGÊNESE DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE DOCÊNCIA SOB A LÓGICA DA "MSA"

**NORMA PATRÍCYA LOPES SOARES**  
UFPI – npaty@uol.com.br

## INTRODUÇÃO

Partindo do reconhecimento de que o professor é um ator social que partilha, permanentemente, em sua trajetória de formação e atuação docente de experiências e saberes, dada a sua condição de mediador do processo pedagógico e de sua historicidade como um ser inacabado e em contínuo processo de formação, esta tese teve como foco de investigação científica as representações sociais de docência para os alunos do primeiro período letivo dos Cursos de Pedagogia, Letras e Biologia na cidade de Picos – PI.

Elegemos a teoria das Representações Sociais (RS) por entender ser a mais condizente ao estudo do campo simbólico, ou seja, ao conhecimento do pensamento dos sujeitos sobre docência. Para o alcance da(s) resposta(s) ao problema suscitado, identificamos os elementos constituintes da representação social de docência para os pesquisados compreendendo a sua organização, bem como detectei as dimensões sociais significativas subjacentes à representação na articulação com as subjetividades.

Êxito alcançado por ter encontrado na Teoria proposta por Moscovici e Jodelet, na Abordagem Estrutural de Abric e, especialmente, na Sociogênese amplamente estudada e defendida por Wagner e Carvalho, o apoio irrestrito ao entendimento e defesa da Tese de que a estrutura das representações sociais espelha as condições sociogenéticas que as engendram, e que estas permeiam sua organização estrutural.

454

## SOBRE A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O desvelar da Representação Social de Docência pura e simplesmente conceitual não nos bastou para caminhar na pesquisa. Os aspectos sociogenéticos que engendraram a representação falaram alto na nossa curiosidade científica. Era latente o desejo de descobrir os seus pressupostos principalmente os que se atrelavam à cultura local, ambiente familiar e formação escolar. Conhecer a história da cidade, da Instituição onde ocorreu a pesquisa e aspectos da vida dos sujeitos pesquisados tornou-se importante na medida em que nos forneceram dados reveladores.

Com esses pressupostos escolhemos, para suporte ao estudo, a Teoria originalmente proposta por Moscovici (2003), para quem há na sociedade dois universos: o reificado – que é aquele em que se desenvolve o pensamento científico, lógico e metodologicamente rigoroso; e o universo consensual – no qual circula o conhecimento construído coletivamente para o uso cotidiano. Nesse sentido

a abordagem de representações sociais pode fornecer para uma mudança social ao nível individual ou coletivo, e qualquer que seja o domínio de intervenção, a melhor contribuição, mas também a mais complexa.

Alguns outros autores são incorporados para aprofundar nossa leitura moscoviciana, como Nóbrega (2001) e Jodelet (2009) da qual trazemos sua recente contribuição à retomada da subjetividade pela pertinência deste tema à interpretação da empiria desta pesquisa. As duas outras opções, a abordagem estrutural de Abric e a sociogênese segundo Wagner e Carvalho, atendem ao objetivo desta pesquisadora, de investigar tanto a estrutura representacional do objeto de estudo como também as tramas sociais de construção dos significados circulantes, que dão sustentação à referida estrutura.

As reflexões de Moscovici (1978) focam as representações sociais em sua função redimensionadora do estatuto epistemológico do senso comum, pela tentativa de superação da lógica dicotômica, como ferramenta de pesquisa para acesso a objetos do universo simbólico. A teoria postula que as RS são elementos simbólicos que os homens expressam mediante o uso de palavras e gestos. Para este teórico a representação (imagem) consiste, então, em modelar o que é dado do exterior na medida em que os indivíduos e os grupos se relacionam. Nesse momento a linguagem se aproveita para circunscrever e arrastar o objeto representado para um fluxo de associações e impregná-lo de metáforas e projetá-lo em seu verdadeiro espaço que é simbólico. Assim, a representação fala, mostra, comunica e exprime, ou seja, “é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos”. (MOSCOVICI, 1978, p. 26).

Um dos processos da Teoria das RS apresentado por Moscovici (2009, p. 61), é o da ancoragem “processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada”. O outro processo é o da objetivação, “processo que transforma algo abstrato em algo quase concreto, transfere o que está na mente em algo que exista no mundo físico”. (MOSCOVICI, 2009, p. 71).

Nesse sentido entendemos que Ancorar é dar nome a alguma coisa, é classificar. Ao ancorarmos estamos tornando ideias estranhas em imagens comuns, familiares. Ao mesmo tempo entendemos que Objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, é reproduzir um conceito em uma imagem.

Numa sociedade as RS estão na fronteira entre os universos consensual e reificado. No universo consensual “a sociedade é vista como um grupo de pessoas que são iguais e livres, cada um com possibilidades de falar em nome do grupo sob seu auspício”. (MOSCOVICI, 2009, p. 50). Nesse universo a sociedade é contínua, permeada com sentido e finalidade, possuindo voz humana e agindo como tal; nenhum membro possui competência exclusiva e cada qual pode adquirir toda competência. No universo reificado “a sociedade é vista como um sistema de diferentes papéis e classes, cujos membros são desiguais”. (MOSCOVICI, 2009, p. 51). Nesse universo a sociedade é uma entidade sólida invariável e indiferente às individualidades; somente a competência adquirida determina o grau de participação e o direito de trabalhar ou de se abster caso não tenham competência na matéria.

Sobre as representações sociais Jodelet (2002, p. 22) as define como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Dentre as inúmeras contribuições de Jodelet (2009) nos apropriamos nessa investigação das noções de subjetividade. Segundo a autora, a noção de subjetividade nos conduz a considerar os

processos que operam no nível dos indivíduos eles-mesmos. Ainda que as pesquisas visem a deduzir os elementos representacionais partilhados, seria reducionista eliminar aquilo que corresponde aos processos pelos quais o sujeito se apropria e constrói suas representações. Esses processos podem ser de natureza cognitiva, emocional, e dependem de uma experiência de vida.

Nas palavras de Jodelet (2009, p. 697),

*A participação no mundo e na subjetividade passa pelo corpo: não há pensamento desencarnado, flutuando no ar. Isso nos conduz a integrar na análise das representações os fatores emocionais e identitários, ao lado das tomadas de posição ligadas ao lugar social (Doise, 1990) e das conotações que vão caracterizar, em função da pertença social, a estrutura das representações (Abric, 1994). As diversas facetas que qualificam o sujeito não entram em jogo de maneira sistemática na produção das representações sociais e sua importância relativa deve evidentemente ser relacionada ao tipo de objeto representado e à situação na qual se forja a representação.*

Abric define RS como “o produto e o processo de uma atividade mental, através da qual um indivíduo ou um grupo reconstitui a realidade com a qual ele atribui um significado específico”. (ABRIC, 2000, p. 28). Para o autor a representação funciona como um sistema de interpretação da realidade que administra as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social determinando seus comportamentos e suas práticas.

Segundo Abric, estudar uma representação social significa buscar os constituintes de seu núcleo central e o que fornece consistência e relevância ao seu conteúdo é sua organização, sua significação lógico-semântica e, principalmente, seu sentido. Abric propõe a seguinte hipótese para a teoria do núcleo central: “a organização de uma representação social apresenta uma característica específica, a de ser organizada em torno de um núcleo central, constituindo-se em um ou mais elementos, que dão significado à representação”. (ABRIC, 2000, p. 31).

Outra visão da teoria da representação social é a de Wagner (2000, p. 3-4) que a conceitua como um “conteúdo mental estruturado – isto é, cognitivo, avaliativo, afetivo e simbólico – sobre um fenômeno social relevante, que toma a forma de imagens ou metáforas, e que é conscientemente compartilhado com outros membros do grupo social”. A contribuição de Wagner à teoria das representações sociais apresenta um desafio aos pesquisadores por demonstrar os atributos externos não estruturais das representações sociais, nelas inscritos como desdobramentos do processo sociogenético específico contra-argumentando o conceito de consenso numérico.

Wagner (1998) alerta que qualquer saber não pode ser confundido com aquele socialmente representado. E para demarcá-lo epistemologicamente, em relação a outros construtos da Psicologia Social, o autor propõe seu reconhecimento através de alguns critérios, sendo o primeiro deles o consenso funcional. Através deste o autor chama atenção de que a potencialização-atualização (ou sociogênese) de uma representação não se explicita objetivamente, através de conteúdo numérico. Antes, infere-se de um movimento orgânico de interdependência entre indivíduos e grupos, numa concordância de ideias, opiniões, práticas e atitudes. A dinâmica que daí resulta é a sincronia, a cumplicidade capaz de atribuir os mesmos sentidos aos objetos, ao mundo – o consenso.

Carvalho (2003b) incorpora o trabalho de Wagner (1998) que aborda a natureza da sociogênese e as implicações desta na constituição de vários tipos de representações, mostrando que os objetos sociais nascem e evoluem, adquirem feições e funções diferentes, segundo suas origens e destinações. Para a autora, ao adotarmos a representação social como imaginação cultural, elas servem ao propósito de dar realidade às coisas que habitam o mundo social, onde os objetos têm uma

longa história estabelecida, tais como os papéis sexuais, as anomalias da existência humana, ou o próprio corpo humano. Mas se analisarmos as representações sociais de estruturas e eventos sociais, estas terão como características, se comparadas com as culturais, o fato de serem mais recentes em importância histórica e de atingirem uma população mais limitada.

## PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Para favorecer a compreensão do objeto de estudo lançamos mão da abordagem estrutural, segundo Abric (2000) e também da abordagem sociogenética, segundo Wagner (1998, 2003).

Para captar a estrutura da RS utilizamos a Técnica da Associação Livre de Palavras (TALP), e sua posterior análise pelo *software* EVOC (2000). Em paralelo para compreender as condições sociogenéticas realizamos o Procedimento de Classificações Múltiplas (PCM).

A Técnica da Associação Livre de Palavras (TALP), dado o seu caráter espontâneo e menos controlado permitiu o acesso aos elementos constituintes do objeto estudado. A TALP consiste em captar palavras evocadas pelos participantes da pesquisa a partir de estímulos indutores, os quais estão relacionados ao objeto da representação, aqueles podem ser apresentados aos respondentes por via oral (palavra, frase, ideia, expressão, provérbio), visual (figura, fotografia, filme) ou sonora (música, som). Os estímulos são previamente definidos pelo pesquisador em função do objeto a ser investigado. Para a codificação dos dados inicialmente é elaborado um banco para cada palavra estímulo. Esse procedimento é feito através da construção de uma tabela no programa *Windows Excel* onde são listadas todas as evocações referentes aos estímulos exatamente na ordem em que são evocadas e colocado um asterisco naquelas tidas como a mais importante (MANUAL EVOC, 2000).

Com relação ao Procedimento de Classificação Múltipla (PCM), esta é uma metodologia de investigação que foi desenvolvida a partir dos procedimentos de categorias-próprias de Sherif e Sherif (1969) e das tarefas de classificação utilizadas por Vygotsky (1934).

Para utilização do PCM dois procedimentos devem ser realizados: o de Classificação Livre e o de Classificação Dirigida onde o sujeito classifica as 25 (vinte e cinco) palavras mais evocadas a partir da TALP.

Durante o procedimento da Classificação Livre (CL): "(...) o sujeito é convidado a considerar uma série de itens ou elementos relevantes para o objetivo da investigação e a classificá-los ou categorizá-los de acordo com algum critério que possua um significado para ele". (ROAZZI, 1995, p. 12). Neste momento os alunos são convidados a classificar as vinte e cinco palavras a partir de critérios definidos pelos próprios sujeitos e a categorizar as palavras em quantos grupos desejar, desde que as palavras tenham algum tipo de relação entre elas; não devem colocar a mesma palavra em dois agrupamentos e todas as palavras sejam classificadas em algum agrupamento. Caso o aluno não queira classificar uma ou outra palavra o pesquisador pode sugerir que ele use um agrupamento do tipo: não classificadas. É solicitado ao aluno que dê um nome ou título a cada agrupamento justificando-o, o título tem a função de levar o sujeito a fazer uma síntese e, portanto, exige um nível maior de abstração e permite que ele elabore sua "teoria" do agrupamento, ao mesmo tempo em que indica a imagem que pretendeu atribuir a este agrupamento. Esta parte é fundamental para o estudo da RS.

As contribuições do PCM e das Análises Multidimensionais foram pontuadas nas suas potencialidades para o exame empírico de suposições teóricas e hipóteses de pesquisa. Segundo Roazzi (1995) a partir da investigação de quais categorias são formadas pelos sujeitos, de como as formam

e de como as empregam quando interagem com aspectos do objeto estudado, permitem compreender como os sujeitos o inscrevem e o representam. Parafraseando Braz e Carvalho (2011) são essas categorias e sistemas classificatórios, verdadeiras matrizes cognitivo-sociais, que o PCM faz sobressair dando-nos material empírico para conhecermos condições que permitiram aos sujeitos, individuais e coletivos, ancorarem e objetivarem aspectos específicos do objeto, no campo da representação social.

Para o tratamento dos dados coletados através da TALP utilizamos o *Ensemble de Programmes Permettant l'analyse des Evocations* (EVOG, 2000) – conjunto de programas que permite a análise das evocações. Pierre Vergès, Psicólogo suíço, criou este software para processar os dados segundo dois passos: o primeiro permite detectar a saliência dos prováveis elementos do núcleo central, comumente evidenciada em termos de frequência das evocações, e dar visibilidade à sua natureza coletiva; o segundo possibilita destacar a participação individualizada na construção do conteúdo representacional através da análise da ordem média das evocações. Segundo Domingos Sobrinho (2010) o *software* apresenta a organização dos elementos (aqueles que compõem o possível núcleo central e os elementos periféricos) em gráficos constituídos por um diagrama composto por quatro quadrantes a partir de dois eixos: um eixo horizontal, referente à Ordem Média das Evocações (OME) e um eixo vertical ligado à frequência intermediária das evocações (F).

A Análise Estatística Multidimensional ou, em inglês, *Multidimensional Scalogram Analysis* (MSA) foi utilizada para o tratamento dos dados gerados na Classificação Livre, o pressuposto dessa técnica estatística é a interpretação dos dados enquanto medidas de (des)similaridade, separando no plano euclidiano os itens não semelhantes e aproximando os semelhantes. Baseada em Braz Carvalho (2011) afirmamos que estes julgamentos de similaridades possibilitam a conversão das distâncias de natureza psicológica em distâncias euclidianas de tal modo que as categorias dos sujeitos acerca do objeto podem ser apreciadas de forma totalmente visual, numa relação topológica direta das distâncias visuais entre os pontos do mapa com as distâncias subjetivamente atribuídas aos elementos pelos sujeitos, através dos processos de categorização e classificação operados.

A matriz de dados analisadas pelo MSA é retangular e mostra geralmente os itens em linhas e os sujeitos em colunas, por isto é chamada de 'escalograma'. No entendimento de Roazzi (1995) o MSA cria uma representação geométrica da distribuição multivariada (escalograma), levando em consideração as inter-relações entre os itens. Entretanto, não é imposta nenhuma exigência a priori na distribuição das características dos itens ou na relação entre eles.

Segundo Braz e Carvalho (2011), o caráter exploratório do PCM contribui para acessarmos os mecanismos de ancoragem e objetivação das representações sociais, pois tal procedimento evidencia durante sua aplicação não apenas as categorias, mas a construção do sistema de classificação dos sujeitos para as categorias formadas, explicitando suas tentativas de ancorar o objeto de estudo aos conceitos e imagens preexistentes, comparando-o com o paradigma de uma categoria que julgam ser apropriada, ao tempo que reproduzem um conceito em uma imagem, ou seja, o objetivam, pelo estranhamento diante de aspectos não familiares emergidos da realidade social.

## RESULTADOS

Realizamos o PCM com 10 (dez) sujeitos escolhidos aleatoriamente, do universo dos 100 (cem) participantes da TALP, que classificaram e categorizaram as 25 (vinte e cinco) palavras mais evocadas

e mais próximas do núcleo central. Para chegarmos a essas 25 (vinte e cinco) palavras adotamos os seguintes procedimentos: dos 100 (cem) sujeitos pesquisados e com a utilização dos três estímulos indutores 355 (trezentos e cinquenta e cinco) evocações foram registradas nos protocolos de pesquisa, sendo que desse total, 98 (noventa e oito) foram referentes à palavra estímulo DAR AULA, 126 (cento e vinte e seis) à palavra ALUNO e 131 (cento e trinta e uma) à palavra PROFESSOR. Trabalhamos cada termo indutor isoladamente para depois identificarmos as 25 (vinte e cinco) palavras mais evocadas daquele universo. O primeiro passo então foi fazer o levantamento da frequência, o segundo foi estabelecer a ordem média das evocações. Por se tratar de três termos indutores, selecionamos as 10 (dez) palavras mais evocadas de cada termo e então constatamos cinco palavras repetidas o que levou à seleção das 25 (vinte e cinco). De posse dessas 25 (vinte e cinco) palavras preparamos as cartelas que foram apresentadas aos alunos. Estas foram digitadas e plastificadas visando facilitar o manuseio pelos entrevistados. Após a preparação deste material teve início a aplicação do PCM.

Apresentamos neste artigo tópicos os resultados obtidos através do Procedimento de Classificações Múltiplas apenas na fase: a Classificação Livre, analisada com apoio da Estatística Multidimensional do tipo MAS. O mapa a seguir se refere aos resultados da classificação livre e resulta da *Multidimensional Scalogram Analysis* (MSA), em inglês, ou Análise Escalonar Multidimensional, em português.

**Mapa 1** – Classificação Livre das palavras pelos alunos da área de Educação do Campus de Picos



Fonte: Software SPSS (versão 13.0)

Ao visualizarmos a partição resultante da MSA que aponta para três regiões de concentração das palavras e relacionando aos autores acima referenciados apresentamos, a seguir, a análise de cada região com sua respectiva denominação.

A primeira região (superior esquerda) denominamos de **Dimensão Didática**, por estar mais relacionada ao fazer docente; a segunda região (superior direita) denominamos de **Dimensão Afetiva** por relacionar-se mais as característica pessoais do docente; a terceira região (inferior) denominamos de **Dimensão Formativa**, por estar mais direcionada às questões inerentes ao exercício profissional. A descrição a seguir comenta as proximidades e distâncias entre os elementos, ou seja, as palavras postas aos sujeitos para a classificação livre.

Na **Dimensão Didática** (região superior esquerda do mapa) constatamos os seguintes elementos: **aprendizado, estudo, disciplina, companheiro, educador, aluno, paciência, ensinar, capacitado e sala de aula**. Tais palavras nos remeteram ao significado da Didática como a arte de ensinar, ou o fazer docente. Por Didática entendemos “uma das disciplinas da Pedagogia que estuda o processo de ensino através dos seus componentes – os conteúdos escolares, o ensino e a aprendizagem – para, com o embasamento numa teoria da educação formular diretrizes orientadoras da atividade profissional do professor”. (LIBÂNEO, 1994, p.51). Associando esta Dimensão aos estudos de García (1999) diríamos que existe uma aproximação à Dimensão Ambiente, nas especificidades apontadas por Alves (1998). Assim, nesta região do mapa perceptual há palavras que remetem ao espaço físico e seus personagens (sala de aula, aluno, educador) como há outras palavras que remetem aos processos institucionais e aos papéis sociais desempenhados pelos personagens nestes processos: aprendizagem para o aluno; capacitado, ensinar, paciência para o professor; estudo e companheiro para ambos. Quanto à região que denominamos de Didática, esta se aproxima do que Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) chamam de Profissionalismo, por conter palavras que dizem respeito ao que é externo ao professor, porém necessário à atividade docente.

Na **Dimensão Afetiva** (região superior direita do mapa) localizamos os seguintes termos: **sabedoria, alegria, amor, respeito, atenção, compreensão, ajudar e angústia**. Nessa dimensão percebemos a aproximação da representação de docência sofrendo influência da psicologia e do humanismo, pois como nos esclarece García (1999, p. 37) “ensinar não é só uma técnica. É em parte uma revelação de si mesmo e dos outros, uma complicada exploração do intelecto (...). O recurso mais importante do professor é ele próprio”. Assim, relacionando o pensamento de García à Dimensão que denominamos de Afetiva, esta se aproxima da Dimensão Pessoal daquele autor, por contar com palavras ou características inerentes ao ser interior do professor, pois nas situações de ensino-aprendizagem o professor usa a si próprio como recurso.

Na **Dimensão Formativa** (região inferior do mapa) constatamos as palavras: **educação, compromisso, dedicação, responsabilidade, vocação, profissão e diálogo**. Essa denominação juntamente com essas palavras nos remete ao conceito de formação entendida “**como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa** que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos”. (GARCÍA, 1999, p. 19). [grifo do autor].

## CONCLUSÃO

A Classificação Livre privilegiou três grandes critérios: relações afetivas, relações formativas e relações didáticas. Esses seriam os indícios do Consenso Funcional (CF) proposto por Wagner, da

trama cognitiva de base subjacente à Representação Social de Docência que emergiu ao classificar as cartelas apresentadas.

Então seriam essas as três dimensões da Representação Social de Docência. A primeira, **Dimensão Didática**, cujos focos são educador e aluno, os quais estão sobrepostos significando a indissociabilidade desses elementos. A segunda, **Dimensão Afetiva**, apresenta elementos inerentes ao docente tendo o respeito e a atenção como os pontos mais centrais dessa dimensão, porém é ambivalente e ambígua por conter os elementos alegria e angústia. E a terceira, **Dimensão Formativa**, porque mostra um profissional vocacionado que tem a responsabilidade de promover a educação de forma compromissada e dedicada indissociavelmente uma vez que esses dois elementos também se apresentam sobrepostos.

Na análise da partição do mapa da Classificação Livre, percebemos que a sala de aula ocupa um lugar estratégico entre as três dimensões, o que é interessante porque sala de aula como o local, o campo de representação e de atuação deste profissional, tem, ao mesmo tempo, a materialidade de ser o espaço geográfico (é uma sala, tem chão, tem parede) e a simbologia de ser o território, o local onde esse profissional exerce a docência. É simbólica também pela natureza do trabalho aí realizado, da relação com o ambiente, feita com paciência e companheirismo por um profissional vocacionado para que aconteça um aprendizado desses alunos. Então a sala de aula sugere uma dimensão material e uma dimensão simbólica, conforme Alves (1998).

Com relação à forma como aconteceram os processos de negociação de significados da representação social de docência inferi que os mesmos são perpassados pela dimensão pessoal – subjetiva – envolvendo os elementos afetivos, experienciais e culturais da região, assim como são decorridos da dimensão profissional – intersubjetiva – os quais envolvem os elementos formativos, e, pela dimensão institucional – intrassubjetiva – que envolvem os didáticos.

O resultado dessa análise nos levou a inferir que os sujeitos investigados **ancoraram** suas representações sociais de docência num aluno aprendiz e num professor mestre. Desse modo tornaram o não familiar, a docência – futura profissão, em algo familiar, a figura do aluno e do professor com as quais vem convivendo desde a infância. Ao mesmo tempo **objetivaram** essas representações nas relações afetivas, formativas e didáticas. O exercício da docência foi objetivado também na concordância da família, ou seja, na aceitação pela família de sua escolha profissional, na perspectiva da realização de um sonho e em características pessoais consideradas relevantes ao exercício da profissão.

Assim, coaduno meu pensamento com Moscovici (2009, p. 37) ao afirmar que “Enquanto essas representações, que são partilhadas por tantos, penetram e influenciam a mente de cada um, elas são pensadas por eles; melhor, para sermos mais precisos, elas são repensadas, recitadas e reapresentadas”.

Analisada a Representação Social de Docência partilhada pelos Licenciandos da UFPI de Picos, identifiquei seus elementos constituintes, compreendi a dinâmica de sua organização, bem como detectei as significativas dimensões subjacentes às quais permitiram explicar similaridades ou dissimilaridades. Verifiquei os processos de negociação de significados identificando as forças que contribuíram para a estruturação da representação e as que sugerem possibilidades de mudança, visto estarem estes elementos imbricados na cultura dos moradores daquela cidade.

Reside nesta assertiva a confirmação de que as condições sociogenéticas engendraram a estrutura das representações sociais o que assim se concluiu por entender que aquelas permeiam a

organização das representações no momento-contexto em que foram captadas e são por estas espelhadas.

## REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. Tradução Pedro Humberto Faria Campos. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB, 2000, p. 27-38.

\_\_\_\_\_. A organização das representações sociais: sistema central e sistema periférico. Tradução Ângela M. O. de Almeida, com a colaboração de Adriana Gionani e Diana Lúcia Moura Pinho. Do original: J. C. Abric. L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. In: C. H. Guimelli. **Structures et transformations des représentations sociales**. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1994, p. 73-84.

\_\_\_\_\_. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, Denise. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 155 –172.

BRAZ, Márcia Cristina Dantas Leite; CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima de. Trabalho Docente: do objeto dado ao encontrado Representações Sociais (RS) de Docência por Licenciandos em Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). In: X Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação (SIRSSE). 2011, Curitiba. **Anais Formação para mudanças no contexto da educação: políticas, representações sociais e práticas**. Disponível em: < <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2011/anais/mesas.html>>. Acesso em: 13 nov. 2011.

CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima de; PASSEGGI, Maria da Conceição; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés (Orgs.). **Representações sociais: teoria e pesquisa**. Mossoró, RN: Fundação Guimarães Duque/Fundação Vingtun Rosado, 2003.

CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima de. Entre a Busca da Verdade e a Identificação do Consenso: reflexões sobre a pesquisa em representações sociais. In: COUTINHO, Maria da Penha de Lima. et al. **Representações Sociais: abordagem interdisciplinar**. João Pessoa. Editora Universitária, UFPb, 2003b, p. 161-170.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Tradução Isabel Narciso. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002, p. 17-44.

\_\_\_\_\_. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**. Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

MANUAL EVOC. Conjunto de programas que permitem a análise de evocações. Evoc 2000. Versão 5, abril de 2002.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. **Representações sociais: uma investigação em psicologia social**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NÓBREGA, Sheva Maia. Sobre a teoria das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes (Org.). **Representações sociais: teoria e prática**. João Pessoa: Editora Universitária, 2001, p.55-65.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

ROAZZI, Antonio. Categorização, formação de conceitos e processos de construção de mundo: procedimento de classificações múltiplas para o estudo de sistemas conceituais e sua forma de análise através de métodos de análise multidimensionais. **Cadernos de Psicologia**, n. 1, p. 1-27, 1995.

SOUSA, Clarilza Prado; PARDAL, Luís António; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso. **Representações sociais sobre o trabalho docente**. Portugal: Universidade de Aveiro, 2009.

VONK, J. H. C. Mentoring beginning teachers: development of a knowledge base for mentors. Tradução Erica Feitosa da Silva **Annual Meeting of the American Educational Research Association**. (Atlanta: GA, April 12-16, 1993). Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED361306.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2010.

WAGNER, Wolfgang. Sócio-Gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denise Cristina de (Orgs.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. 2. ed. Goiânia: AB, 2000, p. 3-25.

\_\_\_\_\_. Sócio-gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Paredes; OLIVEIRA, Denise Cristina. **Estudos interdisciplinares de representações sociais**. Goiânia: AB Editora, 1998.

WAGNER, Wolfgang; MECHA, Andrés. Construindo Bruxas: representações sociais, discurso e instituições. In: CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima de; PASSEGGI, Maria da Conceição; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés (Orgs.) **Representações Sociais: teoria e pesquisa**. Mossoró: Fundação Guimarães Duque, 2003, p. 31-44. Série "C", volume 1376 (Coleção Mossoroense).

# ESCRITA NARRATIVA NA ENTRADA DA DOCÊNCIA: TRAVESSIA DE ESTUDANTE A PROFESSOR

**HILDA MARIA MARTINS BANDEIRA**  
(UFPI) – [hildabandeira@hotmail.com](mailto:hildabandeira@hotmail.com)  
**IVANA MARIA LOPES DE MELO IBIAPINA**  
(UFPI-orientadora)

## INICIANDO O DIÁLOGO

Apresentamos, inicialmente, uma síntese, coordenada por André (2002), referente ao estado do conhecimento sobre Formação de Professores no Brasil, a partir das dissertações e das teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação do País, no período de 1990 a 1996. Dos artigos publicados em dez periódicos da área, no período de 1990 a 1997, e das pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho Formação de professores, da Associação Nacional de Pós-Graduação Pesquisa em Educação. Em seguida, focalizamos a narrativa como dispositivo formativo, a partir do diário de uma professora iniciante na entrada da docência dos anos iniciais do ensino fundamental.

Nesse estado da arte, a formação inicial inclui os temas sobre o curso Normal (40,8% do total da pesquisa), o de Licenciatura (22,5%) e o de Pedagogia (9,1%). O conteúdo mais enfatizado é a avaliação do curso de formação, realçando os aspectos de seu funcionamento, o papel das disciplinas; e as representações dos professores, seus métodos e suas práticas.

De modo geral, a análise de dissertações e de teses produzidas na década de 1990 sobre formação de professores mostra que a maioria das discussões dos estudos concentradas na formação inicial avalia os cursos que formam docentes. O Curso Normal foi o mais estudado, o de Licenciatura também impulsionou muitas pesquisas, enquanto que o de Pedagogia é pouco investigado. Os conteúdos emergentes nos estudos sobre formação inicial são os temas transversais, como educação ambiental, educação e saúde e, também a questão das drogas.

Em relação aos artigos de periódicos publicados no período de 1990 a 1997, em dez veículos de circulação nacional (Cadernos de Pesquisa, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Tecnologia Educacional, Revista da Faculdade de Educação da USP, Caderno Cedes, Educação & Realidade, Em aberto e Revista Brasileira de Educação), os temas mais enfatizados nos periódicos foram: Identidade e Formação Docente, com 33 artigos (28,6%); Formação Continuada, com 30 (26%); Formação Inicial, com 27 (23,4%); e Prática Pedagógica, com 25 (21,7%). Constatamos que houve maior equilíbrio na distribuição dos artigos pelos quatro temas, do que nas pesquisas, que têm grande concentração na Formação Inicial. Verificamos, ainda, que o tema mais frequente nos artigos é o que aparece em último lugar na produção dos discentes.

Dos 70 artigos apresentados no Grupo de Trabalho Formação de Professores (ANPEd, 1992-1998), os principais temas abordados focalizaram: formação inicial, 29 textos (41,4%); formação continuada, 15 textos (21,4%); identidade e profissionalização docente, 12 textos (17,1%); prática pedagógica, 10 textos (14,3%); e revisão de literatura, quatro textos (5,7%). Entre os trabalhos que

investigam a Formação Inicial, o foco está nos cursos de Licenciatura, enquanto o Curso de Pedagogia fica em segundo e por último o Curso Normal. Nesses termos, ao compararmos com as pesquisas dos discentes dos programas de pós-graduação, constatamos uma inversão de prioridades, pois no GT Formação de Professores da ANPEd, os cursos de Licenciatura ganham mais atenção, enquanto aqueles focalizam o Curso Normal.

No estado da arte, André (2002) aponta a necessidade de reconhecer que a formação inicial é uma etapa precípua do processo de formação. Convém, portanto, ser articulada com as demais esferas da formação e da práxis dos professores. Os textos sobre práxis do professor, cujo cenário é referente à escola, ressaltam as seguintes questões: contradições entre teoria e prática; organização do trabalho escolar e autonomia do professor; escola e cultura; investigação dos saberes docentes e do cotidiano escolar

De modo geral, o discurso dos artigos apresentados nos periódicos analisados abrange aspectos amplos e variados da formação docente, definindo concepções, práticas e políticas de formação. Enquanto as dissertações e as teses focalizam preocupações com temas específicos de natureza técnico-pedagógica, deixando em aberto questões sobre ações e políticas de formação. O volume de estudos sobre formação de professores, e sua importância, é reafirmado cada vez mais. No contexto brasileiro, em que a progressão de pesquisas na educação concernentes à formação de professores é recorrente. Tal situação demonstra que esse campo apresenta ainda problemas que carecem de investigação, notadamente para a formação inicial, ou seja, a entrada na docência.

O processo de formação de professores é estudado há várias décadas. A pesquisa organizada por André (2002) mostra que o curso de Pedagogia é pouco investigado, e que a entrevista e o questionário são os procedimentos mais utilizados na produção dos dados com os participantes. Essas discussões, cuja temática refere-se, especialmente, à formação de professores, alavancou muitos dos debates nos anos de 1980-1990, e, em decorrência, subsidiaram reflexões posteriores, ressaltadas na expressão de Pimenta (2002 p. 30-31): a “[...] necessidade de se proceder a uma transformação paulatina da formação dos professores para a escolaridade básica a ser realizada no ensino superior [...]. concorria a intensa discussão sobre os cursos de pedagogia e as especificidades dos pedagogos, [...]”.

As discussões variadas que se desenvolveram naquele período abriram novas perspectivas metodológicas e a utilização de procedimentos diversos para investigar questões da formação de professores, por exemplo, o uso de narrativa.

O procedimento narrativo encontra-se associado à História de vida, abordagem que adquiriu consistência a partir da História Oral, movimento desencadeado pela *École de Annales*, defendendo as fontes orais como um instrumento de construção da História. A partir dessa área do conhecimento, encaminha-se para outros setores, inclusive à educação. A prática das histórias de vida, conforme Nóvoa (2010), Pineau (2012) e Souza (2002), apoia-se em diferentes gêneros de escritas de si, por exemplo: diários, biografias, autobiografias, memórias, casos de ensino, entre outros. Nóvoa (2010, p. 133) esclarece que “[...] passando pela narrativa, que a pessoa em formação pode reapropriar-se da sua experiência de formação”.

A narrativa vem se constituindo como procedimento metodológico de pesquisa e de formação, e isso se deve ao fato de possibilitar tanto a descrição quanto a reflexão. Trata-se de utilizar um dispositivo por meio do qual o sujeito professor elabora seu relato, suas vivências, descreve num tempo e espaço em que acontece por meio da análise, coloca-se no lugar de exegeta, sublinhando o distanciamento entre o narrado e o vivido, criticamente. Embora as narrativas tratem de acontecimentos pontuais, elas têm sentido heurístico.

O valor heurístico das narrativas emerge no cenário da cultura moderna, fruto dos questionamentos dirigidos ao método científico de abordar a realidade. Essa pretensa objetividade científica sob o discurso da neutralidade é colocado em suspeição pela assertiva de que toda atividade humana e a própria produção do conhecimento científico, é movida por interesses que partem das necessidades. O dilema se instituiu na tríade macro, meso e micro de interpretação do real, visto que o primeiro contexto desconsidera a necessidade de entendimento do cotidiano com as contradições e suas manifestações de conflitos; o segundo, em boa parte, não extrapola os limites do contexto onde se insere o grupo; e o terceiro, muitas vezes, esquece que a construção dessa relação implica ultrapassar os limites do cotidiano. Nessa perspectiva, Ferreira (2006, p. 54) questiona o valor heurístico desse procedimento investigativo: “[...] como a narrativa poderá, sem negar o seu caráter subjetivo e histórico, tornar-se um conhecimento científico?”.

A autora, na tentativa de buscar uma resposta para essa questão, faz uso do método Materialismo Histórico Dialético, em virtude dos seus princípios de unidade dialética entre o singular, o particular e o geral, cujo pressuposto científico ultrapassa a forma casual dos fenômenos, no sentido de desvelar a real necessidade.

Todo fenômeno, objeto, possui uma série de traços singulares que lhe são inerentes. Um artigo, por exemplo, têm dimensões, público-alvo, configuração particular, singularidade inerente ao pesquisador. Um professor também possui traços peculiares determinados e concretos, por exemplo, Ana, Maria... que não se repetem atitudes, interesses, inclinações, maneiras de narrar e de pensar. Esses traços se diferenciam dos outros apresentados por centenas de milhões de habitantes do planeta Terra.

O texto em forma de artigo, a narrativa da pessoa do professor, um objeto ou fenômeno individual do mundo material poderá constituir o singular. Não obstante, qualquer singular, individual, não existe por si só, desligado de outros objetos e fenômenos. Vivemos cercados de muitas pessoas, vinculados com laços múltiplos, tendo muito em comum. Temos uma profissão com traços próprios dessa especialidade. Fazemos parte de uma classe e de uma nação determinada, carregamos suas particularidades. Também nossa constituição biológica e histórica tem as suas nuances, a faculdade de perceber, de pensar, de trabalhar e de verbalizar são traços comuns a toda espécie humana. Por conseguinte, cada objeto apresenta aspectos comuns a outros, exceto os aspectos individuais, próprios somente dele. A respeito do universal, Afanasiev (1968, p. 151) expressa: “o universal constitui o que é próprio de muitos objetos singulares. Se um objeto qualquer diferencia dos outros por seus traços particulares, o universal aproxima-o, interliga-o e condiciona-o a uma espécie ou classe determinada de objetos homogêneos”.

Nesses termos, a singularidade presente nas narrativas, em quaisquer de suas manifestações casuais (diários, autobiografias, narrativas de formação, história de vida) expressam a práxis material, objetiva e humana. A práxis humana individual caracteriza o singular mediada pelas relações de trabalho, configura o particular que se conecta às relações do contexto social, que se vincula ao geral. Não restam dúvidas de que, além de a pessoa refletir o social, internaliza-o e reelabora-o nas relações entre o que nos é peculiar e o que pertence ao grupo do qual fazemos parte, ou seja, entre o singular, o particular e a universalidade social e histórica. Portanto, a práxis, no seu nível mais elevado, somente poderá ser apreendida por uma consciência que capte o conteúdo da práxis histórica e social, articuladas às suas formas específicas (VÁZQUEZ, 2007).

Perante esse cenário, o uso de narrativas, em particular as narrativas de formação por meio da escrita do diário, poderá tornar-se um caminho de possibilidades para se entender as singularidades

e as particularidades dessa travessia da formação inicial à atividade prática dos professores, posta na relação dialética entre o individual e o social. Isso implica que não se limitará ao relato do processo formativo, mas implicará em analisar suas relações e suas ligações com o contexto, de refletir o seu significado. Em decorrência, isso exige método, rigorosidade, exercício crítico e diálogo. Conforme Freire (2005, p. 91), “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. Por isso, o encontro dos professores com suas narrativas deverá refletir o agir endereçados ao mundo a ser transformado, não poderá reduzir-se ao simples ato de relatar ideias de um sujeito a outro, tampouco torna-se descrições e trocas de ideias a serem consumidas. Somente o diálogo, que pressupõe um pensar crítico, é capaz de gerá-lo. É nessa perspectiva que entendemos a narrativa como procedimento, que é pesquisa e autoformação.

## VIVENDO A NARRATIVA

A vida é produzida por partidas e chegadas, constantemente nos despedimos de velhos hábitos, de circunstâncias adversas, a fim de buscar novas possibilidades. Como pesquisadores, vamos a cada novo campo de pesquisa vivendo nossas histórias. Somente para ilustrar, há exatos três anos nos despedimos da docência nos anos iniciais do ensino fundamental, e ainda trazemos na memória a travessia de professora da educação básica. Foram momentos de agruras, de ansiedade, de (des)confiança, de (re)conhecimento de esperança. Atualmente, como professora formadora dos Cursos de Licenciatura e de Pedagogia, aquele contexto marca e se interpenetra com o que nessas circunstâncias vivemos e experienciamos. Esses dois contextos, um que passou, mas que vive na nossa memória, e o outro, em que se passa e busca construir essa história, embatem-se por autoanálise e autocrítica contínua, como salienta Morin (1986, p. 29): “[...] não basta uma investigação para colher os depoimentos, é preciso fazer uma investigação sobre os próprios depoimentos. É indispensável uma estratégia de conhecimento”.

Considerando a importância dos estudos que enfocam a relação entre pesquisa e formação e as investigações que comprovam seus efeitos no âmbito da formação inicial e contínua de professores (GARCÍA, 1999, 2009; ANDRÉ, 2002; IBIAPINA, 2008; FERREIRA, 2006) e, ainda, o resultado de investigação que fizeram uso do procedimento narrativo (BANDEIRA, 2008), encaminhamos nossas reflexões para além da narrativa como metodologia específica, em que o dispositivo de análise é a compreensão dos motivos de escolha do magistério e da condição de professor iniciante.

A pesquisa está ancorada na perspectiva teórico-metodológica do Materialismo Histórico Dialético, como dispositivo lógico de compreensão do objeto investigado. Uma lógica que dirige o pensamento para a variedade de formas de relação causal dele. Kopnin (1978, p. 83), ao abordar o método do conhecimento, foca dois grupos: métodos filosóficos e métodos especiais. Para ele, a dialética é “[...] meio e método de transformação por meio da análise crítica do material factual concreto, um método (modo) de análise concreta do objeto real, dos fatos reais”. Nesse processo de análise, é necessário mostrar o caminho de manifestação, de concretização e de desenvolvimento. Nesse sentido, entre a narrativa adotada como metodologia específica e a narrativa com exigência de método dialético, a diferença é de princípios no enfoque do pensamento. Tanto a lógica dialética quanto a lógica formal analisam o pensamento que se reflete na linguagem. Entretanto, a lógica dialética não se limita a linguagem, considera-a como meio de existência e de funcionamento do conhecimento, ela adentra no próprio processo de apreensão do conhecimento e do pensamento, na maneira como nele se apresenta essa

realidade objetiva. Em decorrência, o conteúdo das narrativas expresso na forma linguística é também matéria da lógica formal, todavia, como matéria na lógica dialética, focaliza de forma especial a relação desse conteúdo com a realidade objetiva nessa correlação entre o histórico, o lógico e o pensamento.

Muitas vezes, a escrita narrativa, do tipo que utilizamos na pesquisa de Mestrado (BANDEIRA, 2008), está estreitamente relacionada com a escrita dos diários. Escrevemos diários durante muitos anos, frequentemente relacionados com nossas reflexões no trabalho de professora do ensino fundamental. Hoje, como professora no ensino superior e participando do Grupo de Pesquisa Formar, observamos que os participantes do referido grupo compartilham suas experiências e vivências. Então, compreendemos que aqueles diários de estrutura tão individualizada, poderiam, sim, ter servido como texto de pesquisa. Pensamos que esses diários poderiam ter tido um olhar diferente, e talvez pudessem ter registrados aspectos diferentes, até de formas diferentes, se tivesse sido planejado e pensado o seu uso. A escrita do diário é um dispositivo para que as pessoas relatem suas vivências e perspetivem que a trama de suas vidas tem um significado.

Reiteramos as potencialidades da escrita narrativa ou da escrita de diários como dispositivo de pesquisa e de formação, que não se restringe na sua singularidade e na sua particularidade, ambas estão conectados com fatos e acontecimentos que se constroem na vida onde se insere, configurando, pois, dimensão social e histórica. Assim, iniciamos o processo de pesquisa-formação com um grupo de professores que atuam no ensino fundamental. A constituição do grupo teve como referência a adesão voluntária dos participantes, por meio do convite aos professores que estavam iniciando a docência e que a exercessem no período de um a dois anos.

O grupo foi composto por seis integrantes, sendo quatro professores docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, uma professora da universidade e uma bolsista de iniciação científica (PIBIC), de uma instituição pública federal, sendo uma professora universitária e uma bolsista, ambas vinculadas ao núcleo de pesquisa denominado Grupo Formar, cujo princípio orientador é pesquisa e formação.

Diante desse cenário, discutimos os objetivos do trabalho, expressamos nossos interesses e expectativas, definimos as ações e firmamos o compromisso. A necessidade de conhecer, de compreender a travessia da formação inicial à prática docente, e de como é estabelecida essa relação com a atividade docente, é que motivou a buscar, na escola pública, as vozes de professores mediadas pela produção escrita de diários de formação. Essa produção se efetivou em 2012. A proposta de construção do diário abrange a primeira etapa da pesquisa, na qual cada participante relata seu processo de formação a partir da seguinte orientação: motivo da opção pelo magistério e pelo curso de pedagogia; aspectos significativos, marcantes na formação inicial; a travessia de estudante a professor; a compreensão do que é ser professor iniciante; relato de episódios que aconteceram nessa entrada na docência.

A grelha de sugestões foi apresentada aos participantes, contudo, cada um ficou à vontade para elaborar seu diário. Assim, foi produzida uma variedade de textos, uns mais sintéticos, outros carregados de descrições, alguns menos informados que outros, todavia, articulando acontecimentos, trazendo ao texto sentido e coerência, em um total de seis diários. Por meio da escrita dos diários, os professores relataram questões referentes às expectativas, às motivações da profissão, às inseguranças, à travessia, à definição de professor iniciante e à ocorrência nessa fase de inserção na docência. Neste artigo, apresentamos apenas a narrativa da professora Cia, expressada na primeira pessoa, representando a sua própria voz.

## O DIÁRIO DA PROFESSORA CIA COMO NARRATIVA FORMATIVA

[...] A área de Educação sempre me interessou muito [...]. Nela, o profissional está diretamente ligado à construção da sociedade, uma vez que é formador de opinião e de cidadãos, além de ser mediador não só de conhecimentos, mas também de valores sociais e culturais. Acredito ainda que a educação é o principal meio de transformação social.

Durante o processo de escolha de profissões, temos inúmeros questionamentos, tais como: será que é a escolha certa? Como será o mercado de atuação? Será que vou ser feliz e/ou um bom profissional? E a instituição, qual devo escolher? Como serão os anos de formação? Costumo dizer que fui muito feliz na escolha da instituição, e isto “fez toda a diferença”. Os aspectos que considero mais significativos são: o corpo docente, os professores da [...] são muito competentes e qualificados, são profissionais, em maioria mestres e doutores, isso contribuiu muito na qualidade do ensino. [...]. Durante a minha formação, tive a oportunidade de estagiar em uma escola, [...]. Este estágio foi muito importante para que eu pudesse entender como se dá de fato o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, só considero de todo a transição estudante a docente quando perdi todo o vínculo como aluna daquela instituição. Com o diploma “em mãos”, comecei a investir na minha formação continuada. [...] comecei a estudar para o concurso para o qual fui aprovada, [...] dando início à minha atuação como professora. Ansiedade foi um dos primeiros sentimentos que me surgiram, logo que passei no concurso e esperei ser convocada. Ao ser convocada, a única experiência que havia tido foi o estágio, [...]. No primeiro contato [...] com a sala e com os alunos assustei-me [...], afinal, vieram todas as indagações acerca do que seria “ser professor”. A partir do momento que entrei na sala de aula, como professora, tive a certeza que o aprendizado dos nossos alunos depende inteira e principalmente da nossa prática, [...]. Logo no primeiro ano, atuei em duas séries diferentes, conseqüentemente duas “realidades” totalmente diferentes. O 5º ano, que foi uma boa experiência, [...] pude trabalhar [...] projetos que tratavam de temas importantes como a preservação do meio ambiente, violência dentre outros, Além de projetos que enfatizavam a leitura e escrita. Já em outra série, o projeto denominado “Se Liga”<sup>1</sup>, minha experiência não foi tão boa, muitas vezes saí da sala de aula frustrada, pois não via resultado positivo. [...]. A profissional que me tornei tem muito a ver com a estudante que fui. [...]. Tudo o que estudei e pesquisei durante os cinco anos que passei na universidade é de suma importância, e acredito que criei uma base concreta de conhecimentos, porém tento, sempre que possível, continuar a estudar [...]. Alguns autores (e suas teses) foram marcantes e suas hipóteses fazem parte da minha prática docente, principalmente os que apresentaram hipóteses sobre leitura e escrita, como Emília Ferreira, o desenvolvimento intelectual de Vigotsky e Piaget, e até mesmo das hipóteses que estudam a sociedade com Durkheim. [...] Ser professor iniciante, na minha concepção, é como o próprio nome faz relação: **início** (grifo da professora). Trata-se daquele professor que não havia tido experiência como docente, terminou sua formação inicial e assumiu uma turma de sua competência. [...] Senti-me exatamente como acima descrito, “**a iniciante**” no primeiro dia de aula. Tinha muita certeza de que iria, além de ensinar, aprender muito. O primeiro contato com a turma que assumi foi [...] acolhedor [...]. Indagações “rodeavam-me”, e o nervosismo aos poucos foi dando lugar ao entusiasmo. Sabia que teria que me esforçar bastante para obter bons resultados, pois aquele ano seria o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). [...] Sobre o planejamento de atividades para aquele dia, lembro-me que foi feito com uma

<sup>1</sup> Programa de combate ao analfabetismo, criado em 1999 pelo Instituto Ayrton Senna.

semana de antecedência, mas mesmo assim não foi como eu esperava: as atividades foram desenvolvidas rapidamente, [...]. O que foi interessante para que eu percebesse que não explorei as atividades como deveria, e a partir daquele momento percebi que o desenvolvimento da aula depende muito da nossa atuação, [...]. [...]. O Curso de Pedagogia, atualmente, oferece diferentes componentes curriculares, [...], no entanto ao chegar à prática, deparamo-nos com inúmeras necessidades, algumas relacionadas à própria formação enquanto alunos ou até mesmo necessidades relacionadas à própria prática docente. Muitos alunos têm dificuldades de aprendizagem, alguns por indisciplina, outros por problemas neurológicos mesmo. Isso foi uma das necessidades que senti, até mesmo nesse ano de 2012. Tenho dois alunos com problemas neurológicos, que tomam remédios específicos e sinto-me com “mãos atadas”, pois a formação que recebi não foi o suficiente pra resolver tais problemas da sala, [...] a própria escola não dispõe de estratégias suficientes [...]. Outra necessidade é a utilização de meios didáticos (recursos multimeios). Atualmente os recursos são muito importantes para a elaboração de uma aula mais chamativa, atrativa, que prenda mais a atenção dos alunos. No Curso de Pedagogia, acredito que essa disciplina deve ser trabalhada de uma maneira mais abrangente, uma vez que algumas pessoas têm dificuldades de manusear tais meios. [...]. Durante todo o processo de ensino, as necessidades vão surgindo, e à medida que isso vai acontecendo, temos a percepção de como a teoria difere da prática, isso é denominado por alguns autores de “choque de realidade”. Não há denominação mais adequada para tal fato. [...]. Percebemos, também, que muitas vezes a nossa vontade e esforço pode ser menor que dificuldades advindas do contexto escolar ou externo. [...] A família é um dos fatores mais relevantes quando falamos em rendimentos, ou seja, resultados. [...]. Sentimos a necessidade da elaboração de estratégias que possam fazer com que o vínculo família-escola se torne mais intenso. Sendo assim, acredito que deveriam ser implantados nas grades curriculares mais disciplinas que foquem neste vínculo, e a importância do mesmo. [...]. A maioria das necessidades apresentadas por professores são decorrentes mesmo da sua própria prática, uma vez que durante a formação o que nos conduz são teorias, que realizamos através de leituras, pesquisas [...]. A necessidade que sentimos é justamente de entender a teoria. Quando passamos a praticar qualquer tipo de atividade, temos a tendência a assimilar-lhe à teoria, [...]. A prática docente pode ser vista de várias formas, inúmeras vezes “esquecemos” teorias que acreditávamos serem as melhores, e isso decorre da necessidade que sentimos de adaptar-nos à turma que atuamos. Portanto, acredito que a maioria das necessidades do professor é oriunda da prática docente [...].

## DIALOGANDO COM OS DADOS: OS MOTIVOS E A TRAVESSIA DE UMA PROFESSORA INICIANTE

No processo de investigação, é importante encontrar o ponto de partida, o encontro com a docência e a condição de ser professor iniciante. O relato da professora Cia demonstra segurança quanto à escolha do eixo educação, especialmente vinculado à sua natureza de que é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, não apenas nos adaptamos à realidade natural, como acontece com os demais seres vivos, produzimos continuamente nossa própria existência. Observamos que, no discurso da professora, fica evidenciado o grau de abrangência da educação, a função do professor como construtor e formador. Entendemos, nessa parte do relato, o discurso internalizado da professora, demonstrando o processo que tem lugar comum em muitas vozes, e que, por meio delas, a professora apropriou-se dos dizeres e dos fazeres da cultura e do social (VIGOTSKI, 2004). Quanto à escolha da profissão de professora, demonstra ter dúvidas, especialmente em relação aos

aspectos das condições de trabalho, ao grau de satisfação com a escolha do Curso de Pedagogia. A narrativa é preta de elementos que indicam que a escolha magistério, como profissão, constitui trajetória em que estão presentes os valores, as representações da cultura, das vivências, das experiências e das necessidades, pois a escolha profissional não é uma decisão neutra, nem isenta desses condicionantes. A entrada na docência representa, segundo Nono (2011), fase crítica em relação à formação inicial, de modo especial em função dos ajustes com a realidade do trabalho, da situação de confronto com a prática social da profissão.

No momento em que compreendemos que os motivos orientam nossa atividade (LEONTIEV, 1978), é preciso saber que eles estão implicados na nossa condição histórica e social. Os motivos são tão históricos quanto o próprio ser humano, logo não podem ser compreendidos de modo exterior a ele.

Na narrativa da professora fica evidente a satisfação de ter estudado no contexto público federal, realça o estágio supervisionado na compreensão do processo de ensino-aprendizagem, tem consciência de que construiu uma base de conhecimento e anuncia a necessidade de continuar estudando. Ressalta a contribuição de alguns teóricos com fundamentos sócio-histórico, cognitivista e funcionalista, no entanto, o diário não expressa as proposições dessas bases teóricas.

Como já discutido em seção anterior, na lógica dialética materialista, objetos e fenômenos têm uma unidade de contrários que constituem a fonte de desenvolvimento (AFANSIEV, 1968). É possível compreender essa relação no movimento de travessia de estudante a professora, quando ela descreve que esse processo ocorreu depois de um tempo de preparação para o concurso de professor da rede pública. E a entrada na docência, é qualificada pela professora como agradável, apesar do abalo emocional, do choque com a dura realidade da escola pública diante da exigência da realização dos exames de rendimento do IDEB, pressuposto do modelo de eficácia egresso do enfoque tecnicista da década de 1970 e que as Diretrizes Nacionais – Lei n. 9394 de 1996, incentivam a realização desses dispositivos de avaliação como alternativa de correção das mazelas da educação (distorção entre série e idade, evasão).

A professora Cia menciona a função do IDEB como regulador da sua prática docente, a questão da cobrança do sistema que focaliza o resultado. Então, fica evidente a luta dela entre ter que se inserir num contexto como professora iniciante e atender a exigência de eficácia para um resultado específico – o exame do IDEB. No relato da professora, essa luta é tanto interna quanto externa. As contradições internas são tecidas no próprio objeto da formação, visto que o tempo e o espaço de formação não produziram as condições significativas de inserção da docente, deixando transparecer no diário da professora dois discursos, o da transformação ao abordar a natureza da educação em sentido lato e o discurso da reprodução quando se reporta à sua inserção na prática como docente.

Ao expressar a condição de ser professora iniciante, há uma luta entre a satisfação de escolha do curso, do ingresso por meio do concurso, e a entrada na docência, como as exigências de eficácia nos resultados, e as questões metodológicas da didática do professor, do manuseio de recurso e do entendimento da relação entre teoria e prática. O posicionamento de Cia, à medida que se coloca como professora iniciante, é de muitos conflitos, ora demonstra sabores, ora dissabores com a formação inicial e com a prática docente, como por exemplo: “[...] os professores da (cita a instituição) são muito competentes e qualificados [...] isso contribuiu muito na qualidade do ensino. [...] sinto-me de “mãos atadas”, pois a formação que recebi não foi suficiente [...], além do mais a própria escola não dispõe de estratégias suficientes”. O discurso internalizado do valor social da instituição é marcante

na narrativa da professora, que a faz afirmar a dicotomia entre teoria e prática decorrente mais da prática docente e menos do processo de formação inicial na instituição onde se realizou.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A narrativa da professora Cia contribuiu para que ela refletisse sobre as motivações pessoais e profissionais da escolha do magistério e de sua condição de ser iniciante, o que nos conduziu também a desenvolver a mesma reflexão. Nessa direção, compreendemos que a educação não se separa de suas diferentes estruturas: a universidade como espaço de formação e de pesquisa, o ambiente escolar, a família, a sala de aula, o professor e o aluno, e demais integrantes do contexto educacional. Nenhum desses aspectos está desconectado das relações sociais da natureza e da especificidade da educação como trabalho. Consequentemente, trabalho educativo, conforme advertem Marx e Engels (2002) e também Leontiev (1978), não é qualquer ação, é atividade que tem finalidade e motivo, dito de outra maneira, é intencional e motivada.

A análise da narrativa revela que o processo de formação que vivenciamos encontra-se nessa relação de tomada de decisão e de ruptura, e que a nossa história de professora é produzida na interação com esses múltiplos contextos (social, econômico, político e cultural). Reforçamos que a narrativa, desenvolvida por meio do gênero diário, é instrumento que possibilita autoconhecimento, onde estamos e onde pretendemos chegar, ou seja, como abordam Clandinin e Connelly (2011, p. 145), “[...] têm a ver com encontros com pessoas [...]”. Escrever diários é um processo que nos move para o passado, no presente e para o futuro, logo é encontro e desencontro, é busca investigativa e desenvolvimento no compartilhamento comigo e com o outro, no caso a mediadora da pesquisa. Portanto, corroboramos o valor heurístico desse procedimento na pesquisa e na formação.

## REFERÊNCIAS

- AFANASIEV, V. G. **Fundamentos da filosofia**. Moscovo: Progresso, 1968.
- ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.
- BANDEIRA, H. M. M. **Prática pedagógica nos anos iniciais de escolarização: o diário como instrumento de reflexão**. Dissertação (Mestrado em Educação), 155 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2008.
- BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB)**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 17 jan. 2013.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história na pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- FERREIRA, M. S. Quem narra diz. In: **Revista Educação em Questão**, v. 1. jan-jun, 2006. p. 51-76.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.
- \_\_\_\_\_. (Coord.). **El profesorado principiante: Inserción a la docencia**. Barcelona: Octaedro, 2009.
- IBIAPINA, M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento**. Brasília: Líber Livros, 2008.

- KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- LEONTIEV, A.N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo 3. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1978.
- MARX, K.; ENGELS, F., **A ideologia alemã: teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Centauro, 2002.
- MORIN, E. **Para não sair do século XX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico**. São Paulo: Paulus, 2010.
- NONO, M. A. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- PIMENTA, S. G.; EVANDRO, G. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PINEAU, G.; GRAND, J-L L. **As histórias de vida**. Natal: EDUFRRN, 2012
- SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. Tese (Doutorado em Educação), 442 f. Universidade Federal da Bahia, 2004.
- VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.
- VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

# O MAL-ESTAR DOCENTE NOS DISCURSOS DOS ALUNOS DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO IFRN/MOSSORÓ

**FRANCISCO DAS CHAGAS SILVA SOUZA**

(IFRN/Mossoró) – [chagas.souza@ifrn.edu.br](mailto:chagas.souza@ifrn.edu.br)

**AUGUSTO SÁVIO DE GUIMARÃES NASCIMENTO**

(IFRN/Mossoró) – [augusto.savio@hotmail.com](mailto:augusto.savio@hotmail.com)

## INTRODUÇÃO

São cada vez mais crescentes as pesquisas sobre a formação de professores que têm como fonte documental as narrativas escritas e/ou orais. Considera-se que os relatos autobiográficos sejam capazes de fazerem emergir as representações que o professor, ou o futuro professor, tem sobre a sua profissão, suas práticas pedagógicas, sua trajetória acadêmica, suas projeções quanto ao futuro, além das diversas escolhas que fizeram ao longo de sua vida.

Baseado nesse pressuposto, desenvolvemos um projeto de pesquisa intitulado “Narrativas (auto)biográficas na formação docente: uma experiência no curso de Licenciatura em Matemática”, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *Campus Mossoró*, cuja investigação teve início em 2011 e conclusão em 2012. Como o curso de Matemática nesse *campus* é recente, foi criado em 2010, a pesquisa foi realizada com as duas primeiras turmas, uma das quais é atualmente concluinte.

A alta evasão ocorrida nas turmas desse curso nos levaram a levantar algumas questões merecedoras de investigação: como os graduandos em Matemática percebem a profissão para a qual estão se formando? De que forma se deu a escolha do curso? Qual o porquê da evasão?

Assim, esta comunicação tem como objetivo apresentar um dos resultados dessa pesquisa: a presença do mal-estar docente nos discursos escritos e orais desses graduandos, haja vista que, apesar de alguns alunos afirmarem o interesse em ser professor, a maioria destes não vê a docência como uma profissão que lhe permita um futuro promissor e muito menos vê nela algo de que possam se orgulhar.

A pesquisa ocorreu nas aulas de Didática e pode ser caracterizada como qualitativa, visto que a abordagem privilegiou a compreensão dos comportamentos a

partir das perspectivas dos sujeitos da investigação. A recolha dos dados, estes, ricos em pormenores descritivos relativamente aos alunos, deu-se em função de contatos aprofundados com os sujeitos investigados nos seus contextos ecológicos naturais, ou seja, a sala de aula (BOGDAN e BIKLEN, 2010).

No texto a seguir, apresentamos trechos das narrativas escritas e orais que julgamos mais significativos para uma discussão acerca das trajetórias existenciais dos licenciandos em Matemática, como também das suas representações sobre a profissão docente. Os dados foram transcritos e submetidos a uma análise de conteúdo com base em Bardin (2011). É importante salientar que preferimos preservar a identidade dos entrevistados, substituindo os seus verdadeiros nomes por outros.

## A DOCÊNCIA NOS DISCURSOS DOS LICENCIANDOS ENTREVISTADOS

Durante as aulas de Didática, ministradas no curso de licenciatura em matemática do IFRN/Mossoró, abrimos alguns momentos de reflexão sobre a profissão docente e as suas práticas. Na oportunidade, convidamos os alunos para escreverem um texto relatando o porquê da escolha do seu curso. O objetivo era conhecermos as concepções que esses alunos tinham quanto ao curso em que estavam matriculados e o seu futuro profissional.

Alguns licenciandos manifestaram dificuldades em escrever esse relato, pois, segundo eles, não é fácil falar de si e refletir sobre suas escolhas. Outros, sentindo-se à vontade, narraram como se deram as suas escolhas, as quais, na maioria das vezes, não ocorreram de forma tranquila.

A aluna Clarice iniciou a sua reflexão afirmando:

Licenciatura era a ultima alternativa profissional para mim. Como todo adolescente que esta concluindo o Ensino Médio, eu sonhava com a independência financeira, uma carreira gloriosa.

Gisele, cujo sonho era entrar para o mundo da moda, escreve:

Acho que tudo na vida tem um propósito, porém ainda não sei qual o meu, pois muitas vezes me pego refletindo sobre o que vai ser do meu futuro, muitas dúvidas e incertezas existem sobre mim. Nunca desejei ser professora, está em sala de aula, mas foi o que a vida me proporcionou no momento, cursar a licenciatura. Do meu futuro profissional não tenho certeza, pois não sei se serei capaz de está à frente de uma sala de aula.

Mesmo aqueles que têm interesse pela Matemática dizem que buscaram outros cursos, algumas vezes por influência de outra pessoa. É o caso da aluna Giovana, que enfrentou e ainda enfrenta a oposição da mãe:

Minha mãe queria que eu fizesse medicina, porém eu sempre quis ser professora, desde criança. Mas como ouvia todos os dias minha mãe dizendo que queria que eu fosse médica então eu já tinha aceitado que minha profissão era ser médica e deixei meu sonho guardado. Aí vieram as decepções nos vestibulares.

Adiante, Giovana reluta quanto à probabilidade de ser professora. Medo do futuro? Temor em decepcionar a mãe?

Hoje eu me sinto muito feliz por fazer o que gosto. (...) mas se me perguntarem se estou realmente preparada para exercer a função de professora, a resposta por enquanto é não [sublinha da aluna]. Ainda não me sinto segura, ou pelo menos que tenha uma opinião formada a respeito do meu futuro quanto a ser professora. Mas admiro muito a profissão e acredito que num futuro bem próximo eu exerça a profissão.

O sonho de satisfazer a família também fica expresso na fala do aluno Hugo:

Não tenho a perspectiva de ser professor, o que eu quero do curso é a realização de ser diplomado, de ser uma pessoa formada, até pela realização dos meus pais verem que o filho foi formado na universidade.

Em uma discussão em grupo, os alunos tentam explicar o porquê da desmotivação em fazer o curso. Um deles considera:

A mídia forma você para ser consumista, para você ter uma qualidade de vida boa, pra você ser uma pessoa de destaque, pra você ser uma pessoa bem vista, fama e *status*. Quando você vai escolher uma profissão, indiretamente é isso que você está fazendo.

Como podemos ver, há, nos discursos desses alunos, uma carga de preconceitos com a docência e, por isso, um forte desânimo para segui-la, pois ela não é percebida como uma “carreira gloriosa”, como diz uma aluna nos seus relatos, como também não é vista como capaz de gerar “fama e *status*”.

Entretanto, mesmo que, para alguns educandos, o curso que fazem não seja aquele com que haviam sonhado e, por isso, pensam em desistir dele, outros falam da importância da licenciatura em Matemática para as suas vidas e projetam o seu futuro como professores. Em alguns relatos são expressos os desejos em aprofundar os conhecimentos na área. Há aqueles que almejam seguir a carreira acadêmica e planejam a realização de mestrado e doutorado em Matemática.

## O MAL-ESTAR DOCENTE

Salta aos olhos a apatia e a desilusão presentes nos discursos de muitos discentes do curso de licenciatura em Matemática do IFRN/Mossoró. Isso explica uma evasão em torno de 50% ou mais nessas turmas. Muitos alunos entram no curso pelas oportunidades geradas pelo ENEM, mas logo saem também em razão dessas mesmas possibilidades de acesso a outro curso superior. Em uma discussão em grupo, houve quem afirmasse ter “caído de paraquedas” ou que estava ali enquanto não surgia outra ocasião que lhe fosse favorável como a aprovação em outro curso superior ou um emprego que lhe gerasse uma renda razoável.

A nosso ver, há uma razão principal para esse problema: o mal-estar na docência, algo que não é novo nem original e que não se restringe ao Brasil, como apontam estudos realizados por pesquisadores de países considerados mais avançados do que o nosso na política educacional, como França (LANTHEAUME, 2012), Espanha (FIERRO, 1993) e Portugal (LOPES, 2004).

Mas o que vem a ser esse mal-estar docente? Como se origina? Por que ele tem suscitado tantos estudos?

Um dos primeiros estudos a abordar a temática do mal-estar na docência foi realizado pelo espanhol José Manoel Esteve, que procurou analisar a evolução da saúde dos professores. Os resultados deste estudo foram publicados na obra *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*, a qual popularizou o termo “mal-estar docente” e se tornou referência básica nas pesquisas que tratam desse tema.<sup>1</sup>

Conforme Esteve (1999 *apud* Malacrida, 2012), os primeiros indícios do mal-estar docente se evidenciaram na década de 1980 através de pesquisas realizadas em países europeus como França, Inglaterra e Alemanha, as quais demonstraram o desinteresse das pessoas por essa profissão.

Para Esteve

A expressão “mal-estar” docente é intencionalmente ambígua. O termo “mal-estar” refere-se, segundo o Dicionário da Academia Real da Língua, a um “deslocamento ou incômodo indefinível”. A dor é algo determinado e que podemos localizar. A doença tem sintomas manifestos. Quando usamos o termo “mal-estar” sabemos que algo não vai bem, mas não somos capazes de definir o que não funciona e por quê (ESTEVE, 1999 *apud* MALACRIDA, 2012, p. 38).

De acordo com Mosquera, Stobäus e Dorneles Jr. (1999), os problemas que afligem a profissão docente não são novos nem originais. Eles estão ligados à origem, ao desenvolvimento histórico e à

<sup>1</sup> Infelizmente, o fato dessa obra estar esgotada nos impede de ter acesso a ela, levando-nos a nos basear em autores que a citaram em suas pesquisas ou que a resenharam.

valorização social dessa profissão. Por isso, atualmente, um grupo bastante significativo de pesquisadores tem se preocupado por temas como: o desencanto dos professores com a sua profissão, as doenças que os atingem, a má qualidade de ensino e o discutível papel das instituições escolares, tanto oficiais como privadas.

Mosquera, Stobäus e Dorneles Jr. (1999), baseados em Esteve, definem o mal-estar docente como uma “doença social que provoca a pessoal e é causado pela falta de apoio da sociedade aos professores, tanto no terreno dos objetivos de ensino, como nas compensações materiais e no reconhecimento do *status* que se lhes atribui”. Destacam como causas do mal-estar docente:

1. A carência de tempo suficiente para realizar um trabalho de boa qualidade, a qual podem-se acrescentar as dificuldades dos alunos e o elevado número de aulas;
2. O trabalho burocrático imposto aos professores reduzindo-lhes o tempo da tarefa principal que é o ensinar;
3. A descrença no ensino como fator de modificações básicas das aprendizagens dos alunos;
4. A modificação no conhecimento e nas inovações sociais como desafios que provocam grande ansiedade e sentimento de inutilidade.

Para esses autores, algumas dessas causas têm raízes profundas e podem ser localizadas em fatores como:

1. a deficiência de posições do Estado e planos de Governo como desencadeadores de uma educação realmente eficiente;
2. a falta de uma Filosofia de Educação conhecida por todos e por todos trabalhada, analisada, discutida e negociada;
3. a necessidade de uma educação para a cidadania, na qual direitos humanos e atitudes de tolerância possam ser intercambiados;
4. a falta de importância central das temáticas dos meios e dos recursos da Educação;
5. a deficiência em considerar o conhecimento como um real valor que propicia instrumentos para as modificações de um mundo em que há pobreza, ignorância e desconhecimento (MOSQUERA, STOBÄUS e DORNELES JR., 1999, p. 03- 04)

Já para Esteve (*apud* SILVA e PIRES), há dois tipos de fatores que provocam o mal-estar da docência: os de segunda e os de primeira ordem. Os fatores de segunda ordem estão relacionados às condições ambientais, ou seja, ao contexto em que se exerce a docência; os de primeira ordem incidem diretamente sobre a ação do professor em sala de aula, gerando tensões associadas a sentimentos e emoções negativas: falta de recursos, violência nas instituições escolares, agressões verbais e insultos, a autoridade do professor posta à prova, o esgotamento docente e falta de tempo para atender as múltiplas responsabilidades.

No Brasil, a esses fatores apresentados por Esteve, devem ser acrescentamos os baixos salários pagos a essa categoria profissional. Em 2011, uma matéria da Folha de São Paulo publicou uma pesquisa realizada pela USP que apresentava um dado lastimável com relação à docência no nosso país: 266 mil professores da educação básica possuíam uma segunda ocupação fora do ensino, o popular “bico”. Esse número representa 10,5% do magistério nacional, índice bem acima do da população brasileira que é 3,5% (TAKAHASHI, 2011).

Em face desses problemas, Esteve (apud SILVA e PIREs) apresenta como efeitos desse mal-estar docente: 1- o absentismo trabalhista e abandono da profissão docente, causando a despersonalização do magistério e originando relações interpessoais superficiais, atuação professoral rígida em sala de aula e sem espaços para questionamentos; 2- as repercussões negativas da prática docente sobre a saúde dos profissionais, evidenciados pelo grande número de licenças médicas, merecendo destaque a chamada síndrome de Burnout, uma doença do trabalho caracterizada pela exaustão emocional, avaliação negativa de si mesmo, depressão e insensibilidade com relação a quase tudo e todos.

Para Paschoalino (2010?), as cobranças que são feitas pela sociedade ao professor é um dos maiores causadores do mal-estar de que sofrem esses profissionais. Há uma distância entre o ideal da profissão, para muitos vista como uma missão ou um sacerdócio, e a realidade atual em que ser professor é sinônimo de ser sofredor. Para a pesquisadora, a sociedade fluida em que vivemos passa a atribuir uma sobrecarga ainda maior sobre esses profissionais, fazendo com que estes assumam o papel da família na formação do aluno e tornando-o culpado das deficiências da educação. O resultado disso é um adoecimento desse profissional que fica silenciado e envergonhado com o lugar que ocupa. Em razão desse quadro, os professores abandonam a profissão, pois não têm mais o reconhecimento e a valorização de sua profissão por parte do Estado, das instituições privadas e do alunado. Portanto, se esses docentes não conseguem fazer o que se espera deles, estes passam a se despersonalizar haja vista que a sua profissão perdeu a importância que tinha antes para eles.<sup>2</sup>

No entender de Lopes (2004, p. 94) “a formação de professores (e suas repercussões legais e políticas) tem sido o ‘lugar’ eleito para obviar ao desencanto”. No entanto, defende que isso não está ocorrendo, pois “o desconhecimento da ‘outra margem’ e dos meios de lhe aceder (...) parecem contribuir mais para o agravamento que para a solução do problema”. Dessa forma, a pesquisadora portuguesa faz um balanço da formação docente destacando como esta tem contribuído para a reprodução desse mal-estar. Para ela, uma das razões é a forma estereotipada como é apresentada a profissão docente nos cursos de formação de professores, pois nestes, geralmente é fortalecido o caráter messiânico da docência e muitas vezes obscurecidas as dificuldades que esses profissionais passam no dia a dia. Assim,

Sem que lhes tenha sido permitido antecipar e compreender o real, professores positivamente ou negativamente serão, em breve, atingidos pelo “choque de realidade” acompanhados de sentimentos de insatisfação e mal-estar. Se puderem, abandonarão a profissão, se não puderem deprimirão, mas a maioria encontrará na rotina um modo de sobrevivência (LOPES, 2004, p. 98).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas dos graduandos em Matemática do IFRN/Mossoró apresentam aspectos da construção e reelaboração de suas identidades e das suas leituras de mundo.

Seus relatos falam de lágrimas, alegrias, decepções, frustrações, incertezas, desistências... Denotam contradições, imposições, preconceitos, mal-estar.

A alta evasão no curso de Matemática do IFRN/Mossoró demonstra que a carreira docente não tem sido atraente para muitos jovens que estão se inserindo num curso superior. Estes sentem o mal-estar da docência antes mesmo de passarem pela experiência de uma sala de aula.

<sup>2</sup> Indicamos também a leitura da dissertação de mestrado dessa pesquisadora intitulada *Matizes do mal-estar dos professores: um estudo de caso de uma escola pública do ensino médio* (2007), disponível on line.

A saída desse mal-estar docente não depende de medidas simples, haja vista a complexidade do problema, como fica patente numa revisão de literatura sobre esse tema, mas consideramos que o trabalho em equipe é capaz de tornar os professores mais fortalecidos, uma vez que, unidos, dividem as suas dificuldades. Além disso, é importante que os problemas dessa profissão sejam debatidos exaustivamente em sala de aula para evitar futuras surpresas desagradáveis. Por fim, mesmo que isso não ocorra como um passe de mágica, urge que se mude a percepção que a sociedade e o Estado têm sobre esse profissional, dando-lhe maior valorização por meio de melhores condições de trabalho e melhorias nos seus salários. Certamente esses são caminhos que podem reduzir a angústia e proporcionar um bem-estar no exercício dessa profissão.

## REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

LANTHEAUME, Françoise. Professores e dificuldades do ofício: preservação e reconstrução da dignidade profissional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 368-387, maio-ago. 2012.

LOPES, Amélia. Motivação e mal-estar docente. In: ADÃO, Áurea; MARTINS, Édio (Orgs.). **Os professores**: identidades (re)construídas. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2004. p. 93-108.

MALACRIDA, Vanessa A. **Ser professor no contexto do século XXI: representações sociais de professores**. 2012, 184f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista. Presidente Prudente.

MOSQUERA, Juan J. M.; STOBÄUS, Claus D.; DORNELLES JR, João. **O mal-estar na docência: causas e consequências**. Disponível em: <[http://www.portalnepsul.com.br/admin/uploads/1999/Formacao\\_De\\_Professores/Trabalho/06\\_20\\_08\\_O\\_MAL-ESTAR\\_NA\\_DOCENCIA\\_CAUSAS\\_E\\_CONSEQUENCIAS.pdf](http://www.portalnepsul.com.br/admin/uploads/1999/Formacao_De_Professores/Trabalho/06_20_08_O_MAL-ESTAR_NA_DOCENCIA_CAUSAS_E_CONSEQUENCIAS.pdf)> Acesso em: 05 abr. 2013.

PASCHOALINO, Jussara B. de Q. **Matizes do mal-estar dos professores: um estudo de caso de uma escola pública do ensino médio**. 2007, 231f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/490/browse?value=Jussara+Bueno+de+Queiroz+Paschoalino&type=author>> Acesso em: 30 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. **Mal-estar na docência**. (Entrevista a Denilson Cajazeiro). Programa Extra-classe 72. Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais, 2010? Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=Nqr30XfnTQ4>> Acesso em: 30 jul. 2013.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, p.329-343, maio/ago. 2006.

SOUSA, Jesus M. As missões (im)possíveis do professor: o bem/mal estar docente. **Tribuna da Madeira**: Educação, Portugal, 18 maio 2001. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/jesussousa/Tribuna/7.pdf>> Acesso em 06 abr. 2013.

SILVA, Clara L. de L.; PIRES, Lucas V. **Mal-estar docente**. Disponível em: <[http://fae.ufpel.edu.br/escreituras/publicacoes/Resenha\\_Mal\\_estar\\_docente.pdf](http://fae.ufpel.edu.br/escreituras/publicacoes/Resenha_Mal_estar_docente.pdf)> Acesso em: 30 jul. 2013.

TAKAHASHI, Fábio. 10% dos professores no país fazem “bico”. **Folha de São Paulo**. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0711201110.htm>> Acesso em: 10 out. 2011.

# A PESQUISA NA GRADUAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA, DESAFIOS E CONQUISTAS DE UMA AÇÃO COMPARTILHADA NA ORIENTAÇÃO DE TCC NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI/CAFS – FLORIANO-PI

**MARIA DA PENHA FEITOSA**

penha.feitosa@bol.com.br (UFPI)

**MARIA DO SOCORRO SOARES**

UFPI – mspicos@hotmail.com (UFPI)

**CRISTIANE DE SOUSA MOURA TEIXEIRA**

cris\_smoura23@hotmail.com (UFPI)

## INTRODUÇÃO

O Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí/UFPI – Campus Amílcar Ferreira Sobral/CAFS explicita de forma clara a intenção de formar o professor pesquisador. Em tese, busca-se continuamente a superação da dicotomia entre teoria e prática no percurso da formação, através da inter-relação dialógica entre conhecimentos do cotidiano e conhecimentos científicos, que se complementam mutuamente num movimento de reciprocidade hoje tão almejado por aqueles que compreendem a pesquisa como caminho para a promoção da prática reflexiva do professor/a.

O conjunto dos componentes curriculares do curso de Pedagogia inclui o Trabalho de Conclusão de Curso/TCC como parte da busca de valorização da relação entre teoria e prática, mediada pela pesquisa. No entanto, o TCC – assim chamado porque é requisito obrigatório para que o aluno de graduação, licenciando ou não, possa concluir o curso – não se configura ainda como instrumento articulador e de aprofundamento dos conteúdos curriculares que o antecedem na formação, o que tem levado a inquietações quando da realização da pesquisa e elaboração do texto monográfico.

Desse modo, a produção do TCC no curso de Pedagogia do CAFS não tem se dado numa relação tranquila, assim como muitos gostariam. Lidar com o TCC junto com as incontáveis demandas de final de curso acaba gerando para os estudantes dificuldades de aproveitar na fundamentação teórica da pesquisa os conteúdos estudados nas disciplinas, de modo que contribuam, por exemplo, para a definição de objetos de investigação. É comum ouvir relatos que revelam medo, intranquilidade, tensão, impotência, entre outros sentimentos que traduzem a falta de diálogo que se observa entre a forma como o TCC é proposto e conduzido e o restante do curso, como se o TCC fosse um capítulo à parte na sua formação.

Para a maioria dos formandos, as dificuldades e interrogações tornam-se um grande dilema, principalmente quando se trata de TCC na modalidade monografia, que requer a realização de uma pesquisa, fato que para uma parte significativa dos estudantes representa a própria iniciação científica. Compreendemos assim, que as alternativas de orientação para que a pesquisa realizada no TCC seja um momento de síntese e de construção de conhecimento devem considerar e problematizar a realidade vivida pelos estudantes.

Por outro lado, além da problemática exposta, são também constantes as discussões em torno da prática de orientação de TCC, que tem sido objeto de debates e de consequentes aprendizagens,

devido a pluralidade com que se realiza no curso, sendo esta considerada um elemento de enriquecimento do processo.

A condição de professores orientadores de TCC, no Curso de Pedagogia do CAFS, inquietos diante das dificuldades enfrentadas numa prática de orientação de natureza “solitária” fez suscitar questões desafiadoras relacionadas à necessidade de experimentar o que estamos a chamar de orientação compartilhada, cuidando para que a experiência nova resguarde a perspectiva teórico-metodológica de cada professor orientador assim como a dinâmica de acompanhamento deste a cada orientando na sua produção individual, sem, contudo, diminuir a aposta nas contribuições do processo para a nossa própria formação enquanto professores orientadores e, sobretudo com a formação de futuros professores então graduandos do curso de Pedagogia, pesquisadores iniciantes. O registro que se apresenta tem, portanto, o objetivo de provocar uma reflexão sobre a orientação de Trabalho de Conclusão de Curso, ressaltando a importância da pesquisa na formação de professores, numa experiência de orientação compartilhada entre professores do curso de Pedagogia do Campus Amílcar Ferreira Sobral, em Floriano-PI.

Para discutir o assunto, organizamos o texto da seguinte forma: no primeiro momento, abordaremos sobre o papel da pesquisa na formação de pedagogos, destacando as contribuições de autores que discutem a pesquisa como “um dos valiosos elementos utilizados na formação do professor reflexivo”, como enfatiza Santos (2001, p. 18). No segundo momento, caracterizaremos a realidade na qual professores-orientadores e alunos-graduandos/formandos de Pedagogia do CAFS dialogam sobre os conflitos e dilemas vividos na orientação individualizada, perspectivando novas formas de orientação, e no terceiro momento relataremos a experiência em desenvolvimento no grupo, explicitando o processo de planejamento e operacionalização das oficinas de orientação coletiva, assim como os desafios ainda a serem enfrentados e as conquistas iniciais do processo de orientação compartilhada. Por fim, as considerações finais, longe de se pretender conclusiva, propomos antes de tudo a abrir o debate em torno do dilema da orientação de pesquisadores iniciantes no interior das universidades.

## O PAPEL DA PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS

Questionamentos e consensos têm feito parte dos debates que ocupam a literatura educacional no que diz respeito ao papel da pesquisa na formação do educador. O consenso se dá pela compreensão de que a pesquisa é elemento essencial na formação do professor, enquanto os questionamentos ficam por conta das divergências entre objetivo e modo como a pesquisa é utilizada na formação docente. De acordo Zeichner (1993), citado por Santos (2008, p. 19) “objetivo e modo é que definem a tradição a que a pesquisa se vincula, sendo que essas tradições é que precisam ser discutidas de modo crítico, analisando suas consequências no processo de formação docente”.

Corroborando com o diálogo, Perrenoud (1993) apud Santos (2008, p.19; 20) nos diz que “os benefícios da pesquisa para a formação docente estão relacionados com o tipo e a finalidade da pesquisa desenvolvida e com a forma de participação do docente nesse processo”. Ainda para o autor citado, “a pesquisa, sob medida, voltada apenas para fins didáticos, sem abordar uma problemática nova, ajuda os estudantes a conhecerem apenas técnicas e metodologias, sem explorar o verdadeiro potencial da pesquisa”. Também André (2008) concorda que há consenso sobre o importante papel da pesquisa na formação e na prática do professor, e esclarece que muitas questões têm sido for-

muladas quanto à forma de inserção da pesquisa na prática e na formação e quanto à natureza dos conhecimentos produzidos.

Eis, portanto, uma amostra do profícuo diálogo que perpassa a literatura educacional na qual buscamos auxílio para compreender a realidade que nos cerca no campo da pesquisa. E, associando-nos ao pensamento de Magda Soares (1993) apud Santos (2008, p.22) concebemos a pesquisa como elemento essencial na formação de professores. Para a autora:

*A importância da pesquisa na formação do professor não se limita a dar-lhe acesso ao conhecimento, mas na possibilidade de, através da convivência com a pesquisa e, mais que isso, da vivência dela, o professor possa apreender e aprender os processos de produção de conhecimento em sua área específica.*

De acordo com essa visão, o futuro professor deve apropriar-se dos processos de produção de conhecimentos como condição para refletir sobre a sua prática. Para Santos (op. cit., p. 22), o importante não é estabelecer um padrão de comportamento de investigação, nos moldes do que dizem as comunidades científicas. A sacralização do modelo de pesquisa, nos moldes acadêmicos, assenta-se em um regime de verdades que cria normas válidas que devem ser seguidas por todos. A ruptura com esse modelo pela iniciativa de grupos de pessoas em busca de novos caminhos e orientações para a produção do conhecimento pedagógico “poderia ser vista como formas emergentes de luta contra determinadas forças hegemônicas e contra hierarquias existentes no campo da produção do conhecimento”. Essa perspectiva ampara teoricamente esforços empreendidos para planejamento e realização de momentos de orientação compartilhada no processo de formação de professores.

## **O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI/CAFS: LUGAR DE ONDE PROFESSORES E ESTUDANTES BUSCAM SUPERAR CONFLITOS PRESENTES NO PROCESSO DE ORIENTAÇÃO DE TCC**

O termo “pesquisa científica” adquiriu, ao longo dos anos, uma ideia de prática difícil, quase inalcançável, por isso muito distante da maioria das pessoas. Esse imaginário social encontra reforço nas representações sociais sobre a prática da pesquisa como algo destinado quase que exclusivamente a professores/pesquisadores e cientistas, sujeitos que costumam ser representados rodeados de livros, que usam óculos, jalecos brancos e quase sempre não têm tempo pra nada, só pra estudar. Essas representações chegam a ser ameaçadoras para os estudantes de graduação.

No caso em discussão enfrentamos outras situações igualmente problemáticas e com consequências desfavoráveis ao bom desempenho da produção acadêmica, de modo particular do TCC, relacionadas, por exemplo: ao grau de dificuldade de apropriação da escrita formal e de práticas de leitura com que os estudantes chegam ao curso; à considerável fragilidade na disposição dos componentes curriculares do curso, de modo que a prática da pesquisa não figura como eixo articular do programa de formação; às normas institucionais recentes que desvalorizam a prática da orientação ao conceber o TCC como uma produção acadêmica cuja orientação do professor deve corresponder, para fins de registro, a tão somente 30% (trinta por cento) da carga horária da disciplina; entre outros. De todo modo, essas limitações vão sendo incorporadas ao dia-a-dia acadêmico e ainda que questionadas tendem a se tornar “um estado normal de ser” do curso, pela ausência de enfrentamento mais efetivo, no âmbito deste.

Para além dos contornos do Curso de Pedagogia do CAFS, teorias dão conta de uma realidade acadêmica na qual, ensino e pesquisa ainda sofrem de considerável desintegração. Essa realidade é abordada por Santos (2008), que a aponta como sendo:

decorrente da forma como está estruturado o campo acadêmico no interior das universidades e das complexas relações que este mantém com as diferentes áreas do conhecimento, com os órgãos de fomento à pesquisa, com o campo editorial e com o setor produtivo, dentre outros.

Longe de ser uma realidade isolada, a questão da desarticulação entre ensino e pesquisa, ou mais precisamente entre, ensino, pesquisa e extensão, o que caracteriza a natureza e finalidades do Ensino Superior em Universidades públicas, tem precedentes históricos e reflete ainda nos dias atuais nas práticas docentes. Esses condicionantes históricos muito embora sejam “neutralizados” pelos textos das legislações educacionais mais recentes necessitam ser efetivamente enfrentados no campo das políticas públicas para a Educação pública de um modo geral e do Ensino Superior de modo particular, além do campo curricular e das práticas pedagógicas docentes no Ensino Superior. Considerando a especificidade desse último aspecto é que pontuamos, nos contornos deste artigo, a temática relativa ao processo de produção do TCC no Curso de Pedagogia da UFPI/CAFS.

## CAMINHOS DA EXPERIÊNCIA

Nesta sessão do texto apresentaremos a descrição propriamente dita da experiência, em curso, do processo de orientação compartilhada e, as reflexões acerca das principais problemáticas vividas no âmbito da orientação.

### a) A orientação compartilhada:

Como já abordado anteriormente, as motivações que nos levaram a experimentar o exercício da orientação compartilhada decorreram das dificuldades de “tocar” de forma isolada a orientação de TCC num espaço-tempo em que percebemos a semelhança e, na maioria das vezes, a igualdade de situações/problemas vividos também por outros professores orientadores, para os quais se somava às dificuldades já registradas na sessão do texto anterior o fato dos estudantes chegarem para a orientação sem projetos de pesquisa, seja por razão de terem mudado o objeto de interesse da investigação, seja porque não tivessem mesmo o registro em texto, do projeto para iniciar a pesquisa. A iniciativa de propor atividades coletivas de orientação se deu, portanto, num grupo de quatro professores que vislumbraram nesse formato de orientação a possibilidade de superar, principalmente, dificuldades relativas à otimização do tempo, uma vez que a disciplina TCC I prevê o desenvolvimento do projeto de pesquisa e não mais a elaboração deste; o estabelecimento de uma dinâmica de estudos com foco nas orientações; a socialização de experiências na área e, sobretudo, a estruturação de um trabalho em grupo cujos resultados pudessem coincidir com maior aproveitamento enquanto realização dos estudantes naquela empreitada.

A primeira iniciativa foi nos reunir para discutir e organizar as ideias em torno do propósito já apresentado e a partir de então planejar o conjunto das ações que seriam desenvolvidas. Pelas razões já expostas, decidimos partir do início, ou seja, realizar encontros coletivos com os orientandos dos quatro professores no formato de oficinas para elaboração do projeto de pesquisa.

Nossa preocupação não era apenas com o produto final, qual seja: os estudantes apresentarem suas monografias, mas era, sobretudo, com o processo que resultaria nisso. Pois partilhamos da ideia de que “[...] no âmbito da universidade, a pesquisa ou é científica ou não é pesquisa” (BELLEROT, 2001, p. 71). Para tanto, era preciso fazer com que o estudante superasse a ideia de projeto ser algo descolado da pesquisa e da elaboração da monografia. O estudante de graduação precisa reconhecer que a elaboração do projeto, a realização da pesquisa e a escrita da monografia consistem num contínuo, sob a compreensão de que o projeto consiste no plano de como a pesquisa será desenvolvida, considerando todas as suas etapas; a pesquisa em si caracteriza-se pela relação direta do pesquisador com o seu objeto de estudo explorando-o para melhor compreendê-lo; enquanto que a monografia, é o relatório da pesquisa realizada, é o resultado obtido com o desenvolvimento da pesquisa.

Mais do que ter uma monografia para apresentar ao final do período, os estudantes devem, de fato, ser iniciados na pesquisa acadêmica, compreendendo que elaborar uma monografia não deve se constituir apenas numa tarefa burocrática a ser cumprida a fim de receber o diploma de conclusão de curso de graduação, mas, numa atividade acadêmica tão formativa quanto as demais disciplinas cursadas ao longo do curso, a qual exige dedicação, leitura, além da realização de diversas ações planejadas cuidadosamente.

Com esse entendimento reunimo-nos para planejar a oficina. As primeiras definições trataram então da abordagem sobre elaboração de projeto de pesquisa para o que elaboramos um instrumental, tomando como referência os elementos que constituem a estrutura do projeto de pesquisa, cujas questões levaram à redação do conteúdo do projeto, pelos estudantes. A oficina para elaboração do projeto de pesquisa aconteceu em três encontros com os seguintes focos: 1º encontro – a elaboração do projeto de pesquisa e a relação deste com a redação do texto monográfico de modo que os estudantes pudessem compreender a relação que existe entre estes dois textos acadêmicos; 2º encontro – a escrita do texto de metodologia; e, 3º encontro socialização dos projetos, pelos estudantes.

No primeiro encontro, discutimos com eles cada elemento que compõe a parte inicial do projeto de pesquisa. Ou seja, tema, objeto de pesquisa, problema de investigação, objetivos gerais e específicos, referencial teórico. A atividade assumida pelos estudantes como encaminhamento desse encontro foi a conclusão da redação dos itens do projeto referente tratados naquela orientação e a apresentação do referido texto aos seus respectivos orientadores no encontro seguinte, que se realizou uma semana depois.

No segundo encontro, o conteúdo tratado foi a elaboração da metodologia, do mesmo modo os estudantes foram orientados a desenvolver, de forma escrita, um roteiro de questões relativas à caracterização e/definição da pesquisa que deseja desenvolver, do local onde esta se realizará, do público que participará enquanto sujeitos da investigação, das técnicas e instrumentos a serem utilizados para produção dos dados e para organização e análise destes.

No terceiro encontro, ocorreu a socialização dos projetos elaborados, cada estudante trouxe em forma de slide o seu projeto para ser apresentado e discutido por todos (orientadores e orientandos) além de uma cópia impressa da versão completa do texto para ser entregue ao seu orientador. Esse momento consideramos de extrema importância, pela riqueza da socialização, dos esforços empreendidos, das aprendizagens declaradas, pois foi o momento de cada estudante compartilhar com seus colegas e de cada orientador também compartilhar com seus pares o que conseguiu produzir. Na oportunidade, cada estudante e orientadores puderam sugerir em relação às apresentações realizadas.

A partir deste encontro que encerrou a primeira etapa da orientação compartilhada, passamos a nos sentir mais seguros, confiantes para prosseguir com a orientação. Cremos que não foi diferente para os estudantes. Na sequência, tivemos então um período de orientação individual (orientador-orientando). Este período foi reservado para leituras, produção do referencial teórico, elaboração de instrumentos para produção de dados e pesquisa de campo.

Na etapa seguinte das orientações compartilhadas pautamos a temática relativa à análise de dados produzidos durante a pesquisa de campo. Assim como na primeira etapa das orientações, iniciamos pelo estudo no grupo de professores com o objetivo de aprofundar os conhecimentos já adquiridos e planejar o trabalho com os estudantes sobre o tema. Para atender à modalidade das pesquisas em desenvolvimento pelos estudantes a técnica de análise a ser estudada e adotada foi a análise de conteúdo. Tomamos como referencial teórico Bardim (1977), Franco (2008) e mais especificamente Morais (2005). Em consonância com a abordagem desses autores, entendemos que a referida técnica possibilita analisar os dados produzidos pela pesquisa de forma relativamente menos sofrida sem, contudo, perder o rigor e a objetividade exigida. A utilização da referida técnica permite aos pesquisadores iniciantes enxergar a realidade sob novas lentes, não mais as do senso comum, mas as lentes acadêmicas que os levam a enxergar o que não se revela na aparência e, portanto, somente pode ser desvelado com as contribuições da teoria científica.

Na segunda etapa de orientação, realizamos dois encontros: no primeiro, discutimos com eles, apoiados em texto, no que consiste a análise textual e a técnica da análise de conteúdo. Para melhor compreensão dos conceitos trazidos pelo texto, dividimos o grupo em três equipes menores para realização de uma atividade lúdica, na qual cada equipe deveria inicialmente, separar figuras de diferentes objetos que lhes haviam sido entregues e na sequência agrupá-las explicando os critérios para os referidos agrupamentos. Esta atividade teve como propósito, facilitar a compreensão do movimento de unitarizar e categorizar<sup>1</sup>, compreendendo-os como distintos, mas que não ocorrem separadamente durante o processo de análise.

No encontro seguinte, a orientação se deu com a utilização de dados das pesquisas de três estudantes do grupo, já organizados em forma de *corpus*<sup>2</sup>, com a devida autorização desses. Novamente separamos os estudantes em grupos e cada grupo trabalhou com um determinado *corpus* de análise buscando identificar as unidades de análise e agrupá-las mediante as categorias que as unidades indicavam. No decorrer da atividade as dúvidas iam surgindo, do tipo: “o que faço quando os dados não se encaixam em nenhuma das categorias já definidas? Eu descarto?” “Como organizo as categorias? Em tabelas? No próprio corpo do texto?” “O que é mesmo uma unidade de análise? É a resposta toda do sujeito?” “Eu posso recortar a resposta do sujeito? Se recortar, faço o que com as partes?”

A dinâmica da atividade nos permitiu perceber que mesmo com tantas dúvidas, os estudantes estão se apropriando do universo vocabular próprio da pesquisa, assimilando o processo. Da nossa parte cremos estar no caminho de conseguir, assim, colocá-los diante de uma atividade que exige deles o envolvimento para executá-la e ter ressonância positiva.

## b) Ampliando o leque das reflexões...

A questão da pesquisa no trabalho do professor ou do futuro professor já não é uma discussão tão recente, Stenhouse (1984) já propunha a pesquisa na formação e no trabalho docente. No Bra-

<sup>1</sup> Unitarizar e categorizar constitui etapas a serem seguidas pela técnica da análise de conteúdo. Unitarizar consiste em identificar as unidades de análise e categorizar consiste em criar categorias que agrupem as unidades de análise (ver a definição de Franco)

<sup>2</sup> *Corpus*: conjunto de todo o material produzido na pesquisa

sil, a literatura que discute formação de professores e prática pedagógica reconhece a importância desta atividade acadêmica, inclusive a legislação que versa sobre as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura, que ressalta a necessidade da promoção da pesquisa científica como prática dos estudantes de graduação. Embora a discussão não seja tão recente, a pesquisa como parte da atividade acadêmica de todo professor ainda não consiste numa realidade. Talvez seja esse mais um aspecto<sup>3</sup> a corroborar com a resistência dos estudantes de graduação em conceber e realizar a pesquisa científica como uma prática inerente ao conjunto de sua formação acadêmica.

Em se tratando da proposta de Diretrizes Curriculares para a formação inicial de professores da educação básica (DCFIPEB) em cursos de nível superior, esta afirma que é parte do papel do professor estimular e contribuir para o desenvolvimento da postura investigativa dos estudantes, como podemos constatar no trecho que segue:

[...] a pesquisa constitui um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem na formação, especialmente importante para análise dos contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola, para a construção de conhecimentos que ela demanda e para a compreensão da própria implicação na tarefa de educar (DCFIPEB, 2001, p. 19).

Também as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006) reconhece que a pesquisa constitui um importante instrumento na compreensão das situações cotidianas da escola.

Assim, afirma:

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

II – a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

Disto, compreendemos que não há dúvidas quanto à importância da pesquisa nos cursos de formação de professores para educação básica, tão pouco, quanto à dimensão formativa do processo da pesquisa.

Também, com base na reflexão que vimos fazendo, é possível reafirmar que a orientação compartilhada não está sendo formativa apenas para os estudantes orientandos, mas também para nós professores orientadores, que continuamos buscando alternativas para, refletindo a nossa prática, contribuir para melhorá-la e visto que nesse processo ocorre também a produção de saberes no campo da orientação da pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência ora registrada, ainda que embrionária, nos permite declarar que sua dimensão formativa não contempla apenas os estudantes orientandos, mas nós professores orientadores, que continuamos buscando alternativas para que a iniciação científica no Curso de Pedagogia, nos moldes do TCC, resulte em efetiva produção de conhecimentos e aprofundamentos teóricos como

<sup>3</sup> Outros aspectos foram discutidos no início deste artigo.

realização dos estudantes, por um lado, e em exercício de favorecimento de reflexão sobre a prática dos professores orientadores, por outro lado, contribuindo assim com a ampliação de saberes adquiridos e produzidos nesse campo. Por fim, reiteramos o papel do TCC na graduação não apenas como um trabalho obrigatório para concluir um curso, mas como essencial no processo de formar futuros professores pesquisadores.

Dessa forma, confirmamos as apostas iniciais do grupo no que se refere à valorização das produções dos estudantes a partir das primeiras manifestações, seja através da escrita ou dos diálogos na vivência do processo de produção do TCC; à consciência assumida em relação à corresponsabilidade pela produção dos estudantes; à relevância do trabalho coletivo e da organização do trabalho em oficinas, como um lugar de explicitação da problemática relativa à produção e orientação do TCC a partir do diálogo honesto entre professores e estudantes, assim como de envolvimento de todos os sujeitos do grupo com as alternativas de superação; e ao empenho de suscitar o interesse pela pesquisa de forma a transpor os muros da universidade.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores** – Campinas: SP: Papyrus, 8ª ed, 2008.
- SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Santos. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: SP: Papyrus, 8 ed, 2008. p.11-25
- BEILLEROT. Jacky. A pesquisa: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: SP: Papyrus, 8 ed, 2008. p.71-90.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1977.
- FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3 ed. Brasília: Liber Livro, 2008.
- MORAES, R. Mergulhos discursivos. In: GALIAZZI, M. do C.; FREITAS, J. V. de. **Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental**. IJUÍ: UNIJUÍ, 2005, p. 85 -114.
- STENHOUSE. L. **Investigacion y desarrollo del currículum**. Madri: Morata, 1984
- PROPOSTA DE DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM CURSOS DE NÍVEL SUPERIOR. Conselho Nacional de Educação, 2001 (versão preliminar de fev/2001).
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 16. maio. 2006, seção 1, p.11
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão/CEPEX. **Resolução n. 177/12 de 05 de novembro de 2012**. Aprova a atualização das normas de funcionamento dos cursos de graduação da UFPI e dá outras providências – Licenciatura em Pedagogia/UFPI. Teresina, 2012.



PARTE VI

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:  
SUAS POSSIBILIDADES DE  
APRENDIZAGEM**

# ATUAÇÃO DE PROFESSOR A LUZ DA TEORIA DE RUBINSTEIN

**LUCÉLIA COSTA ARAÚJO**

Aluna do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí – lu-celia@hotmail.com

**MARIA DE NAZARETH FERNANDES MARTINS**

Aluna do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí. Coordenadora pedagógica da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Caxias-MA. – profnazarethfernandes@gmail.com

## INTRODUÇÃO

Os estudos da Psicologia, a partir das teorias de Vigotski (2007), Leontiev (1978) e Rubinstein (1977) ganham novos rumos: o psíquico e a consciência são estudados a partir da atividade humana, considerando-se a perspectiva sócio-histórica de produção dessa condição. Para a análise que faremos neste artigo, escolhemos Rubinstein (1977) como o teórico que permite compreender como a atividade humana é produzida a partir atuação humana. Conforme o autor supracitado: “a atividade expressa a relação concreta do ser humano com a realidade, na qual aparecem realmente as características da personalidade” (RUBINSTEIN, 1977, p. 12).

Vigotski (2007, p. 55) foi o pioneiro na defesa de que a relação estabelecida entre os homens no contexto social se manifesta dialeticamente, haja vista que: “o controle da natureza e o controle do comportamento estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem”.

Rubinstein (1977), comungando com as ideias vigotskianas, reconhece que o homem se desenvolve mediante as ações que realiza no mundo. Nesse caso, discute em sua teoria diferentes conceitos para explicar a função da atuação na produção da atividade humana. Nesse caso, explicita que o trabalho é a forma histórica que originou a atividade humana. Com base na referida compreensão apresenta os vários elementos e relações que compõe a atuação humana. Por exemplo, define atividade humana como a forma “consciente e orientada para um fim” em que os seres humanos realizam seus objetivos, suas necessidades e transformam as realidades.

Neste artigo, além de explorar o conceito de atividade, também nos reportamos aos conceitos de impulso, motivação, atuação, obra, atos volitivos e impulsivos, movimentos, hábito, e diferenciamos o exercício que leva a repetição do exercício inteligente, aquele que leva ao aperfeiçoamento da atividade e ao seu desenvolvimento.

O objetivo deste estudo é discutir a atuação como a unidade de análise, conforme propõe Rubinstein (1977), utilizando episódios do filme “Lições de um sonho”. Para a concretização desse objetivo, estruturamos o artigo da seguinte forma: abordaremos o conceito de atuação, de trabalho, jogo e estudo, após esse primeiro momento, apresentamos uma breve sinopse do filme em referência para analisar as ações da personagem principal do filme à luz da Teoria de Rubinstein.

## A ATUAÇÃO COMO UNIDADE DE ANÁLISE NA TEORIA DE RUBINSTEIN

Na visão de Rubinstein (1977), da relação entre finalidade e condições surge o trabalho. A atitude frente às condições representa o conteúdo psicológico interno da atuação. Mas o que é atuação? Qual a sua estrutura? Na Teoria de Rubinstein (1977), atuação é materializada pelas e nas ações realizadas pelo ser humano para atingir seus desejos, suas vontades e satisfazer suas necessidades. É a atuação que permite identificar se o sujeito está ou não em atividade. Nesse caso, é processo e produto de movimentos conscientes e orientados para um fim.

Leontiev (1978), ao elaborar a Teoria da Atividade, define atividade como o conjunto de processos psicologicamente caracterizados por uma meta para a qual o mesmo se dirige, ou seja, seu objeto. Este, por sua vez coincide com o objetivo que estimula o sujeito a executar a atividade, portanto, sua motivação.

Leontiev (1978) propõe a necessidade como condição primeira de toda atividade e Rubinstein (1977) coloca o impulso como origem da atuação. Contudo, o movimento é a unidade de análise da atuação, pois para este autor tudo na natureza está em movimento, o repouso é relativo. A atuação é formada por atos que podem ser volitivos ou impulsivos, nos atos impulsivos há um predomínio do afetivo sobre o racional e todo ser humano tende a ter estes atos como uma forma de regressão isso por que o ato essencialmente humano é o ato volitivo, por ser regulamento pela consciência e orientado para um fim.

Outro componente da atuação são os hábitos que podem ser motrizes ou de pensamento. Os movimentos humanos tem uma tendência a ritmização, automatização, esses movimentados quando se automatizam formam hábitos, estes componentes da atividade se formam por meio do treino, da repetição. Hábito não é um exercício, mas forma-se por meio do exercício. Quando o ser humano alcança a capacidade de atuar, sem necessariamente escolher conscientemente os meios, os caminhos, os atos necessários a sua ação, é porque formou hábitos. Assim, nós, seres humanos, estamos sempre construindo novos hábitos e precisando dos já formados para aprender outros.

Os movimentos, como forma de realização da atuação, servem para intervir no mundo real, objetivo, visando sua transformação. Os movimentos podem ser involuntários e voluntários. Os voluntários são os regulados pela consciência que se executam por meio dos músculos estriados. Já os movimentos involuntários não estão submetidos à vontade, são realizados pelos músculos lisos. Quando se aprende os movimentos, que são os voluntários, mais facilmente este fica submetido a nossa vontade. Os movimentos voluntários são realizados por todos os indivíduos, a sua execução não é de responsabilidade apenas de um órgão isolado, conforme explica o autor da Teoria:

*Todo movimento coordenado é a resposta a uma ação que se caracteriza por uma determinada lógica. É o conteúdo da ação motriz e não as características externas do movimento, que determina o sistema que orienta a coordenação sensorial (sistema aferente), como também o correspondente sistema eferente (RUBINSTEIN, 1977, p. 41).*

Os hábitos representam o método de execução de um ato, sendo um dos componentes essenciais da atuação. Para Rubinstein (1977), os hábitos se realizam melhor quando não precisamos nos concentrar neles, e sim no trabalho que precisamos realizar, ou seja, na atuação, deixando que os movimentos do hábito realizem-se involuntariamente, inconscientemente, facilitando sua exe-

ção. A natureza do hábito é flexível, sua facilidade para transformação depende da forma que se torna consciente as condições de cada caso. Novos hábitos são elaborados e os já existentes atuam e transformam-se de acordo com as condições da atuação.

Como os hábitos se formam por meio do exercício, Rubinstein (1977) classifica dois tipos de exercício: o inteligente e o mecânico. A ênfase que a Teoria desenvolve é de que o exercício se torna inteligente quando não serve apenas para a fixação, mas também para o aperfeiçoamento. Por exemplo, na educação escolar quando o professor solicita à criança a contagem dos números na sequência numérica associada à contagem de objetos, a criança fixa esta sequência e aprende a noção de quantidade construindo o conceito de número. Este exercício é um exercício inteligente. Mas quando o professor ensina a sequência numérica e acredita que só isso é suficiente para a criança aprender a contar, ela aprenderá a sequência, mas não saberá definir quantidade, porque para isso ela precisará contar na sequência correta, fazer a correspondência termo a termo, saber que o último número a ser dito é o que corresponde à quantidade de objetos. “Sem repetição não há exercício, mas a repetição, que é apenas reprodução e fixação, não caracteriza suficientemente o exercício; no próprio exercício consegue-se também um aperfeiçoamento” (RUBINSTEIN, 1977, p. 51).

Nesse caso, Rubinstein (1977) alerta para o fato de que na atuação precisamos superar a visão mecanicista do exercício, porque existe o exercício inteligente e ele é responsável pelas aprendizagens que necessitam da fixação de alguns movimentos, conceitos e que dependem das condições dadas, dos motivos que são gerados. Para compreender como esse movimento se constitui na atuação, é necessário também recorrer à compreensão dos conceitos de trabalho, jogo e estudo, as atividades exploradas por Rubinstein, na obra foco da análise deste artigo.

## TRABALHO, JOGO E ESTUDO NA TEORIA DE RUBINSTEIN

O trabalho é a forma histórica que permitiu ao ser humano realizar a atividade. O trabalho é orientado para criação de um determinado produto, para transformação da natureza. Em diferentes fases da nossa vida, desenvolvemos outros tipos de atividade, por exemplo, o jogo e o estudo. Quando o homem está em atividade, trabalhando, ele enriquece e alarga a sua própria existência, criatividade e formação. Para Rubinstein (1977), o trabalho é a condição básica do desenvolvimento da Humanidade. Para realizar qualquer trabalho o ser humano necessita de uma técnica que deve dominar. Marx (1983, p. 151) coloca que “os elementos simples do processo de trabalho são a atividade orientada a um fim ou o trabalho mesmo, seu objeto e seus meios”. O sujeito quando trabalha realiza ações voltadas para um fim específico cujo alcance está diretamente relacionado às condições objetivas, sociais e materiais em que se dá a atuação.

Como atividade, o jogo se manifesta numa determinada relação da personalidade com a realidade circundante. “No ser humano, o jogo é o filho do trabalho” (RUBINSTEIN, 1977, p. 110-113), porque no jogo o homem transforma a realidade, mas “a atividade do jogo é pois, uma atividade que se efetua à base de um interesse imediato por ela e não pelo seu específico efeito útil”

No jogo infantil, a criança realiza ações que se mobilizam por vários motivos e estes motivos nem sempre são orientados para um fim, pois a criança pode interromper sua atividade sem ter chegado a um produto. “O ato do jogo desenvolve-se de acordo com as possibilidades da criança; ela não necessita dominar as técnicas que lhes são inacessíveis, pois essa atividade não aspira a um resultado objetivo nem a um efeito utilitário” (RUBINSTEIN, 1977, p. 114).

Existe uma fase da vida do ser humano em que há predominância do jogo, este deixa de ser a principal atividade da criança sendo ocupado o lugar principal pelo estudo. O estudo é uma forma especial de atividade produtiva. Rubinstein (1977) enfatiza que existem dois métodos de estudo que conduzem a aquisição de novos conhecimentos e hábitos: um está especialmente orientado para a apropriação de determinados conhecimentos e habilidade; o outro leva ao domínio destes com o objetivo de realizar outros fins. O teórico define várias motivações para o estudo “Desejo natural” de se preparar para uma atividade futura; o professor; a família; interesses diversos que nascem das relações escolares do aluno.

Com base nos conceitos expostos, apresentamos, na seção seguinte, a síntese dos episódios principais do filme “Lições de um sonho”.

## LIÇÕES DE UM SONHO: UM BREVE TRAILER

“Lições de um Sonho” é um filme alemão, dirigido por Sebastian Grobler e originalmente intitulado *Der Ganz Große Traum*, lançado em 2011 em cinemas de todo o mundo. A película, baseada em uma história real, retrata a empreitada vivenciada por Konrad Koch, um jovem alemão que, após ter morado um período na Inglaterra para estudar na Universidade de Oxford, retorna à vila de Braunschweig para ser professor de Inglês no Martino-Katharinum, uma escola tradicional para meninos.

O ano é 1874 e o Império alemão passa por um período de mudanças. Nesse contexto, o diretor da escola reconhece a necessidade de se aprender uma nova língua para que os alunos consigam acompanhar o progresso e aposta em Koch para dar início a essa experiência. Contudo, ambos enfrentam o preconceito decorrente da disciplina e da rigidez dos alemães.

Assim que chega à escola, Koch, personagem principal do filme, tem o primeiro contato com sua turma que, acostumada a condutas rígidas e disciplinadas, encara com estranhamento o sorriso estampado no rosto do jovem professor. Fazem parte dessa turma garotos com trajetórias de vida diversas. Destinada a um público mais abastado é possível encontrar o pequeno Joost Bornsted, filho de uma operária que enfrenta o preconceito de alguns colegas da turma que não desejam dividir seu espaço com sujeitos dessa classe considerada inferior.

Hartung é o colega de turma que Joost precisa enfrentar como um de seus principais obstáculos na escola. Filho de Richard Hartung, severo empresário e presidente do Fundo do Conselho Escolar, órgão financiador da escola, o garoto tenta seguir os passos e orientações do pai na luta para impedir que a classe operária tenha acesso à educação, e assim não reivindique seus direitos. Por isso, cria situações que levam constantemente Joost a receber punições e ameaças de expulsão da escola. Além disso, no contexto do Império alemão que tinha como foco invadir as ilhas britânicas, Hartung considera as aulas do professor Koch desnecessárias e questiona qual seria a utilidade deste idioma para o sucesso da futura invasão.

Diante do contexto escolar e da compreensão equivocada que seus alunos demonstram em relação aos ingleses, considerando-os um povo bárbaro e sem cultura, Koch sente a necessidade de modificar sua estratégia. Ele resolveu então apresentar aos alunos um esporte novo: o futebol. Com isso, Koch pretende despertar o interesse dos alunos para aprender a língua inglesa, bem como desmistificar a visão preconceituosa que os mesmos têm sobre a cultura inglesa. Koch consegue também favorecer o desenvolvimento de atitudes de cooperação, companheirismo e respeito entre seus alunos.

Desafios, disputas, aprendizagem e superação fazem parte da jornada percorrida pelas personagens dessa história que, de acordo com a crítica especializada, valoriza a força da escola e do esporte na habilitação e na inserção dos jovens na vida social.

Na seção seguinte, analisamos, à luz dos conceitos teóricos explorados, episódios do filme descrito anteriormente.

## ANÁLISE DA TEORIA DE RUBINSTEIN NAS AÇÕES DAS PERSONAGENS DO FILME “LIÇÕES DE UM SONHO”

Rubinstein (1977) defende que o homem é um ser ativo e não apenas contemplativo, pois sua relação com o meio, com o mundo, se dá mediante a sua atuação. Assim, depreende-se que é por meio das suas ações que o homem se constitui como sujeito sócio-histórico e produtor de cultura.

Partindo de uma análise mais aprofundada do filme, é possível compreender os aspectos constituintes da atuação humana apontados por Rubinstein na sua obra clássica *Princípios de Psicologia Geral*. É com base nas ideias defendidas pelo autor na referida obra que faremos nossas reflexões sobre as ações das personagens.

De acordo com Rubinstein (1977, p. 13), “a específica peculiaridade da actividade humana consiste em tratar-se de uma actividade consciente e orientada para um fim”. O ensino, atividade especificamente humana, se constitui, dessa forma, de maneira consciente e orientada para um fim. Visto que não pode ocorrer de qualquer forma, mas sistematicamente organizado de modo que permita o alcance de objetivos bem definidos, de acordo com o modelo de homem que se deseja formar e o tipo de sociedade que se busca construir, transformar ou manter. Nossa personagem, Konrad Koch, assume essa tarefa de ensinar, portanto, toma para si conscientemente os objetivos inerentes a essa atividade.

Embora tenha iniciado seu trabalho apenas com o objetivo de ensinar uma segunda língua aos alunos alemães, diante da realidade encontrada, ele precisou redirecionar suas ações, pois sua motivação passou a ser a mudança de atitudes dos alunos tanto em relação à utilidade da língua inglesa quanto em relação à cultura e valores desse povo. Isso ilustra bem o que o autor coloca ao afirmar que as vivências dos sujeitos convertem-se em motivos da sua atividade. Ele acrescenta ainda que “a actuação abarca a atitude do indivíduo frente às circunstâncias efectivas da respectiva situação vital, na qual deve processar-se a actuação. Com isto complica-se e modifica-se a motivação principal” (RUBINSTEIN, 1977, p. 26).

Também é nesse sentido que as ações do professor, dentro da atividade social que é o ensino, podem ser compreendidas de acordo com a proposta de Rubinstein (1977, p. 15), visto que segundo ele na ação “[...] se encontra em primeiro plano a relação consciente do homem com os demais, com a sociedade, com as normas da moral social e coletiva”. Essa articulação entre as normas da coletividade, a relação com o outro e as vivências pessoais permeiam o conflito que se dá na dinâmica do motivo da atuação, pois o mesmo se movimenta e não permanece estático.

Outra categoria de análise proposta pelo autor em tela é o movimento, entendido como a forma propriamente dita pela qual se materializa a atuação, pois sem movimentos não existem as ações e os atos. No filme podemos compreender como os movimentos se transformam de acordo com o objetivo da atuação. Nas aulas de ginástica, os alunos são obrigados a executar movimentos rígidos, lineares e disciplinados que têm por fim formar soldados para guerra. Com a chegada de

Koch os alunos aprendem a realizar movimentos mais livres e ao mesmo tempo complexos, pois suas ações agora se convertem para o alcance do objetivo proposto pelo jogo: chutar a bola em direção à meta (gol).

**Figura 1** – Movimentos como exercício de fixação



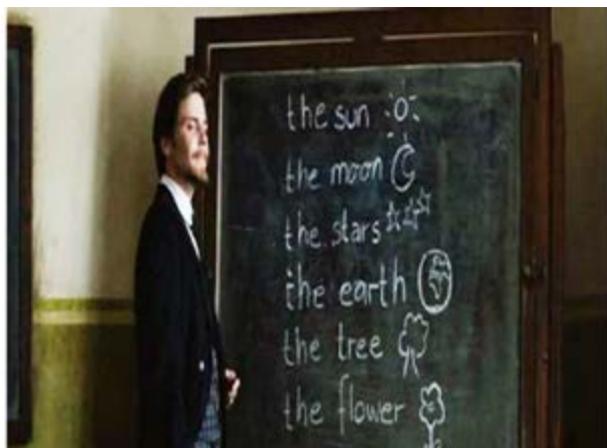
**Figura 2** – Movimentos como exercício inteligente



Nesse aspecto nos remetemos à afirmativa de que “o movimento vem determinado pela natureza ou conteúdo da tarefa que deve ser resolvida pela actuação” (RUBINSTEIN, 1977, p. 34). Mediante os objetivos da tarefa, o sujeito realiza ações e atos que mobilizam movimentos variados cuja própria execução ocorre de acordo com esses objetivos.

O processo pelo qual as ações se convertem em hábitos (ato conscientemente automatizado) também é abordado pelo autor da Teoria em suas discussões. Trata-se do exercício que, de acordo com o autor, não se limita à mera repetição e fixação mecânica dos atos, mas consiste em “encontrar algo novo, modificar uma transformação qualitativa, o aperfeiçoamento, a progressão (e não somente a conservação e a fixação do já existente)” (RUBINSTEIN, 1977, p. 52). No início, as aulas de Koch consistiam na aplicação de exercícios nos quais os alunos eram chamados para repetir a pronúncia de uma lista de palavras isoladas, como ilustrado na figura 3.

**Figura 3** – Exercícios de fixação



**Figura 4** – Exercícios que levam ao aperfeiçoamento



Os alunos manifestaram sua insatisfação em relação à aprendizagem daquele idioma, pois não viam utilidade nisso. A partir daí, Koch tomou a decisão de utilizar o futebol como estratégia para

promover o ensino da língua inglesa. Assim, os alunos encontrariam um motivo para empenhar-se nessa atividade, que seria a necessidade de aprender inglês para compreender as instruções que o professor Koch dava no direcionamento do jogo. Nesse sentido, o exercício permaneceu afirmando a necessidade de fixação para o aperfeiçoamento. Enquanto jogavam pronunciavam as instruções e utilizam os termos em inglês, esse exercício passou a ser realizado de maneira inteligente, pois articulava habilidades variadas para o alcance de um objetivo. Portanto, Koch modificou sua atuação, pois seu motivo também se transformou.

No que se refere às motivações da atuação humana, Rubinstein (1977, p. 67) coloca que as mesmas são muito diversas, pois “resultam das diferentes necessidades e interesses que se formam na vida social”. De fato, nós seres humanos agimos de acordo com motivos pessoais, dessa maneira, uma mesma atuação (conjunto de ações e atos) pode ser realizada por diferentes motivos que expressam as necessidades e interesses de cada um. A análise do filme nos faz concluir que embora façam parte de um time e realizem uma mesma atividade, os alunos do Martino-Katharinum têm motivos diferentes para se dedicarem ao jogo com mais ou menos empenho, como veremos a seguir.

O pequeno Joost, chamado por alguns de “proletariado”, vê no jogo a possibilidade de ser aceito pelos demais, pois ao contrário das outras atividades escolares, no futebol ele era o melhor da turma. Meninos ricos e pobres jogando lado a lado. Essa era a realidade que fascinava e motivava Joost de tal modo que o levou a contrariar os desejos de sua mãe, que fazia de tudo para o filho não perdesse a vaga na escola. Já o garoto Otto Schrick, filho do dono da fábrica de artigos esportivos, era motivado a jogar futebol pelo fato de ser considerado desastrado nos demais esportes que tentava praticar em virtude de suas limitações relacionadas ao seu peso. Na função de goleiro, Otto viu seu esforço reconhecido e se sentiu útil. Mais um exemplo se refere ao jovem Hartung que a princípio menosprezava o jogo nas aulas de inglês, se integrou ao time para agradar Rosalie, por quem estava apaixonado. Assim, acabou também indo de encontro às ordens de seu pai cujos objetivos eram a demissão do professor e a expulsão de Joost da escola, por saber que o mesmo era da classe operária.

Koch, por sua vez, tem suas motivações diretamente ligadas à sua trajetória de vida e ao seu passado familiar. O mesmo perdeu seu pai na guerra contra o Império Francês e a partir de então buscou fazer a diferença, distanciando-se de tudo que remetia à guerra, à obediência e à disciplina impostas na Alemanha. Assim, a sua atuação era marcada pelas experiências que vivenciou na Inglaterra, como o futebol, distante dessa realidade que o inquietava. Entendemos que sua atuação se converte no que Rubinstein (1977, p. 28) chama de obra, definida como “ação que o sujeito actuante considera como um acto social e que aprecia como uma manifestação de si próprio. Esta obra expressa a relação de um ser humano para com os demais”.

As atividades trabalho, jogo e estudo também são perceptíveis no enredo do filme. O trabalho, enquanto atividade orientada conscientemente para a criação de determinado produto, pode ser percebida tanto na atuação de personagens como a mãe de Joost que é operária e o aluno Otto que inicia seus trabalhos na fábrica esportiva de seu pai, quanto na atuação do professor Konrad Koch que realiza a atividade de ensino visando, de certa maneira, um produto, um resultado que é a aprendizagem de seus alunos.

O jogo aparece como uma estratégia para motivar os alunos na aprendizagem de uma nova língua e como um mecanismo para realização de seus desejos, então reprimidos pela educação alemã. “A natureza do jogo assenta na capacidade de transformar a realidade, reproduzindo-a” (RUBINS-

TEIN, 1977, p. 110). Como é característico desta atividade, o jogo atende a diferentes objetivos, cada ser humano utiliza-o considerando suas experiências, desejos, necessidades.

Sobre o estudo, o autor aborda suas motivações que podem ser relacionadas ao interesse pela disciplina, interesse por uma determinada atividade que desenvolverá no futuro. No filme, o professor modifica sua forma de atuação, objetivando que os alunos tenham um interesse por sua disciplina, consegue mostrar uma utilidade para o que os alunos estavam realizando. Entendemos que a turma passou a estudar com o objetivo de se apropriar da língua inglesa visando sua utilização para outros fins.

Com o objetivo principal do estudo é a apropriação do saber, o professor Koch consegue ensinar uma nova língua e para garantir a inserção do jogo de futebol na escola, consegue colocar todos em atividade numa partida de futebol entre alemães e ingleses. A atividade supõe assim a participação do outro, pois “é precisamente a atividade dos outros homens que constitui a base material objetiva da estrutura específica da atividade do indivíduo humano” (LEONTIEV, 1978, p. 84), ou seja, não se realiza isoladamente. Neste momento, o motivo de todos era único, vencer e mostrar as múltiplas contribuições do jogo na formação do ser humano.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

**Figura 5** – Fim alcançado



Considerando como característica específica da atividade humana o fato de a mesma ser conscientemente orientada para um fim, nesta seção nos remetemos ao final do filme que, de certo modo, reflete o fim para o qual a atuação das personagens estava orientada. O time, após muitas idas e vindas, encontros e desencontros, se articula de modo que cada um dos jogadores atua visando o alcance de um objetivo comum: convencer a Delegação Imperial a incluir o futebol no currículo da escola.

Por meio da atuação, o homem realiza seus objetivos dentro da realidade que modificou (RUBINSTEIN, 1977). Assim, por meio da sua atuação, agindo de maneira ativa dentro das condições materiais e sociais impostas naquele contexto, nossas personagens objetivaram seu projeto que provocou mudanças na realidade em questão. Tais alterações se referem inclusive à mudança de postura dos alunos da turma. Portanto, o objeto da atuação está implicado também nas relações do sujeito com seus semelhantes.

Diante do exposto, como resultado da atividade que empreendemos no início do presente trabalho, entendemos que a análise da atuação humana proposta por Rubinstein a partir dos princí-

pios da Psicologia Sócio-Histórica contribui de maneira significativa para a compreensão dos modos como o homem atua em diferentes esferas sociais. A discussão aqui proposta com base no filme “Lições de um Sonho” busca despertar o interesse pela compreensão dessa abordagem pautada na realidade objetiva e material em que o homem vive e se constrói. Nesse sentido, esta e outras análises realizadas com base em atividades de trabalho, jogo e estudo favorecem a investigação das relações que o homem estabelece com o mundo e que são determinantes no processo de constituição da sua subjetividade.

## REFERÊNCIAS

LEONTIEV, Alexis. **O Desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Editora Moraes, 1978.

LIÇÕES de um sonho. Direção: Sebastian Grobler. Roteiro: Johanna Stuttmann, Philipp Roth. Alemanha: Senator Entertainment, 2011. 113 min, son., color.

MARX, Karl. **O capital**. v. I, tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

RUBINSTEIN, Sergey. **Princípios de psicologia geral**. 2. ed. v. 6. Lisboa: Estampa, 1977. Trad. Jaime Carvalho Coelho.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

# O REENCANTO DE SER PROFESSOR: O DESPERTAR DA LUDICIDADE NO EDUCADOR INFANTIL

MASSILDE MARTINS DA COSTA  
ANTONIA VENIZA SILVA GOMES

## INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto de nossa Pesquisa de Mestrado, pela Linha de Pesquisa Corporeidade e Educação do programa de pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, desenvolvido na Unidade Educacional Infantil-UEI-UFRN. Trata-se de uma Instituição Pública Federal no município de Natal/RN que se integra a estrutura da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, atendendo aos filhos e netos dos funcionários e alunos dessa universidade na faixa etária entre 04 meses a 3 anos de idade, funcionando em sistema de creche.

A referida pesquisa, aqui em destaque, foi realizada com o envolvimento das professoras que fazem parte do corpo docente da UEI, e atuam nas atividades educacionais com as crianças.

Para a educadora-pesquisadora, a vivência etnofenomenológica objetivava descrever e analisar como as vivências humanescentes propiciam às professoras a ressignificação do brincar para a sua autoformação. Nossa intenção foi fazer uma reflexão teórico-metodológica multirreferencial com ações que instigue a ação-reflexão- ação e a ludicidade interior de cada ser envolvido.

Numa perspectiva transdisciplinar, a experiência foi vivenciada em outubro de 2010 e se desenvolveu a partir da Pedagogia Vivencial.

A vivência aconteceu em três momentos, representando as experiências concretas por meio das quais as educadoras tiveram oportunidade de repensar a sua prática pedagógica. Primeiro momento – Teorização: que neste primeiro momento foi realizada uma reunião para discutirmos como seria o procedimento da vivência, Segundo momento – Experiencialidade: foi o desenvolvimento da encenação e o Terceiro momento – Reflexividade: foi à expressão do que sentiram a vivenciar a experiência.

Para a realização da história, o ambiente foi cuidadosamente organizado com um cenário multicolor, enfeitado com muitos bichos espalhados, cortinas com nuvens, flores, pedras coloridas, um lago artificial e um violão. O cenário ficou lindo e aconchegante despertando encantamento nas crianças.

Durante toda organização da peça percebemos o cuidado das professoras umas com as outras na confecção das roupas, nos gestos, nas falas, como também a preocupação em apresentar a história para que se tornasse realmente relevante e significativa para as crianças; pois sabemos que contar história requer certo preparo.

## ENTRELAÇANDO SABERES

A formação de professores é, hoje, uma preocupação constante para aqueles que acreditam na necessidade de transformar o quadro educacional presente, pois da forma como ele se apresenta fica evidente que não condiz com as reais necessidades dos que procuram uma escola com o intuito de aprender o saber, para que, de posse dele, tenham condições de reivindicar seus direitos e cumprir seus deveres na sociedade.

O professor é a peça chave desse processo, devendo ser encarado como um elemento essencial e fundamental. Quanto maior e mais rica for sua história de vida e profissional, maiores serão as possibilidades dele desempenhar uma prática educacional consistente e significativa. Sobre esse assunto, Nóvoa (1995, p.32) afirma que “não é possível construir um conhecimento pedagógico para além dos professores, isto é, que ignore as dimensões pessoais e profissionais do trabalho docente”. Não se quer dizer, com isso, que o professor seja o único responsável pelo sucesso ou insucesso do processo educativo. No entanto, é de suma importância sua ação como pessoa e como profissional.

Os professores são concebidos apenas como profissionais constituídos unicamente da materialidade corporal. A condição humana, o brincar, as limitações e os sonhos são pouco considerados. O desconhecimento da finalidade do lúdico na vida pessoal expressa a visão fragmentada ainda presente na formação docente.

Esse quadro se caracteriza pelo desencantamento contemporâneo do educador pelo ato de educar. Parece uma crise coletiva; falta luminescência nos educadores, vivencia-se um cenário de escassez de educadores e alunos felizes (SNYDERS, 2001). Percebe-se que a ludicidade dos professores anda distante de suas práticas pedagógicas.

Para Maturana e Verden-Zöllner (2004), os efeitos da herança patriarcal sobre a formação humana obstruem o desenvolvimento integral do homem de viver e conviver em plenitude.

Esses aspectos remetem a uma cultura educacional que desvaloriza as emoções, os sentimentos, afetos e exclui a subjetividade humana, que anula a corporeidade e não percebe que a emoção é à base da razão, que constitui nosso viver humano e que todas as ações estão fundadas no emocional. “Os saberes da vida, do ouvir, do indagar, do tocar, do brincar, do sentir” (FREIRE, 1996) são esquecidos, como se não fizessem parte da ação docente. “Tenta-se viver o que não foi ensinado, tenta-se expressar o que, pela falta de exercício, está apagado” (BARBOSA 2009).

Segundo Snyder (1988) o despertar para o valor dos conteúdos das temáticas trabalhadas é que fazem com que o sujeito aprendiz tenha prazer em aprender. Conteúdos estes despertados pelo prazer de querer saber e conhecer.

Nessa perspectiva, necessitamos compreender o ser humano em sua inteireza, reconhecendo que a identidade humana surge, realiza-se e conserva-se de maneira complexa.

Devemos despertá-los para, com sabedoria, podermos exteriorizá-los na nossa vida diária. A alegria, a fé, a paz, a beleza e o prazer das coisas estão dentro de nós.

Por entendermos e concordarmos com o autor, percebemos que se o professor não aprende com prazer, provavelmente, não poderá ensinar com prazer.

Segundo Gomes (2008), o histórico da ludicidade na educação mostra em determinada época uma ênfase em práticas focadas apenas na utilização instrumental de atividades lúdicas, como meios para relaxamento, diversão ou aprendizado de conteúdos.

Contrapondo-se a essa realidade, na atualidade estudos vêm provocando reflexões sobre o lúdico e a ludicidade no processo de ensinar e de aprender, evidenciando que uma prática educativa lúdica pode estar vinculada a um ser-educador lúdico, ampliando a visão de ludicidade e sua contribuição para o desenvolvimento humano e educacional (LUCKESI, 2007; MATURANA E VERDEN-ZÖLLER, 2004).

Ao sentir que as vivências humanescentes podem resgatar a sensibilidade, até então adormecida, ao perceber-se vivo e pulsante, o professor/aprendiz faz brotar o inesperado, o novo e deixa cair por terra que a lógica da racionalidade extingue o calor das paixões, que a matemática substitui a arte e que o humano dá lugar ao técnico (SANTIN, 1994), permitindo o construir alicerçado no afeto, no poder fazer, sentir e viver, conforme enfatiza Winnicott (1995, p.79): “É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou adulto fruem sua liberdade de criação”.

Nessa perspectiva, o lúdico torna-se um elemento essencial como uma dimensão humana para se viver em plenitude. Viver ludicamente significa uma forma de intervenção no mundo, indica que não apenas estamos inseridos no mundo, mas que somos ele. Logo, conhecimento, prática e reflexão são as nossas ferramentas para exercermos um protagonismo lúdico ativo.

Nesse cenário, percebe-se que o educador criativo é um elemento importante para o funcionamento efetivo da sociedade, pois é ele quem faz descobertas, inventa e promove mudanças, permite organizar e reorganizar experiências ao longo da vida. Conforme Snyders (1995, p.10), “lutar pela alegria na escola é uma forma de lutar pela mudança no mundo”. Mas, para isso não basta “modernizá-la” como querem alguns. Será preciso transformá-la profundamente.

Nesta perspectiva, consideramos que a ludicidade é um imperativo do ser humano, seja criança ou adulto, pois em qualquer idade ela faz parte do cotidiano saudável e necessariamente, feliz do homem. Trata-se de um fenômeno indispensável ao aprendizado e desenvolvimento intelectual, psicológico, moral e cidadão da humanidade. Pela ludicidade, a educação poderá desenvolver as potencialidades criativas do homem na busca constante de novos valores capazes de promover a metamorfose natural do seu crescimento e desenvolvimento social e cultural. Huizinga (1990, p. 16) considera que “a ludicidade do brincar é capaz de absorver de maneira intensa e total” assim, ao vivenciar o brincar, o professor percebe-se como um ser vivo com possibilidades e limites de transformação em todas as dimensões da coexistência humana.

## CAMINHOS METODOLÓGICOS

Frente da necessidade da mudança paradigmática faz-se necessário encontrar uma proposta educativa transdisciplinar, pensando nisso, trazemos a metodologia baseada na Pedagogia Vivencial Humanescente – PVH (CAVALCANTI, 2006).

A Pedagogia Vivencial Humanescente é adotada como uma pedagogia que prepara para a vida, a aprendizagem é de dentro para fora e não de fora para dentro. O processo ensino-aprendizagem proposto pela PVH busca promover uma *aprendizagem significativa* para o aprendente, através de metodologias ativas que envolvem a corporeidade e o contexto vivencial das pessoas. Propõe “a reforma do pensamento” anunciada por Morin, para uma vida em plenitude, abordam conceitos importantes e significativos para a educação e o processo ensino-aprendizagem; resgatando memórias e estabelecendo um diálogo necessário com a Pedagogia da Esperança e da Autonomia. Proporcionando, o saber e o fazer fluir a dinâmica ludopoiese,<sup>1</sup> do aprender, do criar, do

<sup>1</sup> Fenômeno individual no qual cada um constrói suas referências para externar a sua percepção de ver e viver o mundo de forma prazerosa.

brincar e do sentir. Os conceitos de aprendizagem são associados ao ato autopoiético (MATURANA & VARELA, 1997) e de percepção, considerada fenômeno de duas vias, de fora para dentro e de dentro para fora e não somente de fora para dentro, caracterizando a dualidade transmissor/receptor (ASSMANN, 2001).

Para esse trabalho, selecionamos uma vivência desenvolvida com as professoras no espaço físico da Unidade Educacional Infantil/UEI/UFRN.<sup>2</sup> A vivência baseou-se na encenação da história “A viagem ao céu” de autoria de Monteiro Lobato, em comemoração ao dia das crianças já que toda a instituição estava voltada para esse momento. Para a realização da vivência foi feita uma reunião com as professoras para se discutir o roteiro do texto e escolher os personagens como também confeccionar o cenário, permitindo assim a interação entre os participantes nessa vivencialidade.

Ao término da apresentação foram elaboradas três impressões para serem descritas pelas participantes na vivência 1. O que significou para você ao dramatizar a história? 2. Descrever os momentos mais significativos a partir do vivido. 3. Representar com uma imagem ou metáfora onde está a magia e a alegria nas trocas/interações durante o ato de educar e de aprender.

Abaixo, destacamos os depoimentos de cinco professoras participantes após terem vivenciado o teatro coletivamente.

## O SENTIPENSAR DAS EDUCADORAS INFANTIS NO TEATRO LUDOPOIÉTICO

Pensando em favorecer a fruição da reflexividade dos sujeitos e propiciar experiências de reflexão crítica sobre o lúdico na vida pessoal e na prática pedagógica, todos os participantes descreveram e expressaram o que sentiram durante a encenação, representadas nas falas abaixo:

*A vivência significou um momento de lembrar a minha infância que remete a liberdade de me expressar do meu jeito sem medo do ridículo, além de ser recheado de fantasias e sonhos! (ROSA COR DE ROSA, 2010).*

*Na minha opinião, não houve um momento mais significativo que o outro, pois, considere a vivência do teatro ludopoiético como um conjunto de atitudes e de trocas que foi desde o convite para participação da peça, passando pelo estudo e a arrumação do cenário, concretizando-se com a atuação e o envolvimento dos participantes que se propuseram em dar o seu melhor para enriquecimento da imaginação das crianças” (FLOR DOS TRIGAI, 2011).*

*Um imenso prazer. Ao vivenciar esse momento voltamos a ser criança, pois a ludicidade nos remete a isso e está intrínseca a nós (VIOLETA, 2011).*

*Eu reporte aos momentos que vivi quando criança. O lúdico, a felicidade me acompanha em todos os momentos da minha vida. (FLAMBOYANT, 2010).*

*A vivência significou sentimentos de prazer, de alegria e oportunizou resgatar os momentos da infância que muitas vezes foram esquecidos. (VITÓRIA-RÉGIA; 2010).*

Observamos nas narrativas das professoras que há indícios de prazer e satisfação ao se envolverem na vivência. Neste envolvimento pleno, as professoras exalaram seu perfume assumindo uma postura mais consciente perante a vida e a prática pedagógica. Através das vivências verificamos um sentimento de respeito no convívio do grupo desde o convite até a encenação da peça.

<sup>2</sup> Creche da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN.

Foram momentos de grande ternura, prazer e alegria, na medida em que se descobriram como sujeitos de expressão, criativas e habilidosas em várias coisas que não pensavam ser.

Como podemos observar, ao vivenciar momentos de ludicidade diante da oportunidade de brincar, permitiu que as professoras revivessem a infância, sentissem prazer e alegria impulsionando a autofruição. Segundo relata Santin (1994, p.87), o lúdico e a ludicidade só serão compreendidos no seu acontecer. O lúdico se parece a uma sinfonia: ela precisa ser executada para ser vivida.

O brincar é visto como algo tão pertinente quanto os demais saberes humanos. Como fenômeno da ludicidade interior do ser que manifesta desejos e necessidades de autofruição da natureza humana, experienciar a sua complexidade, a inteireza do ser, sentindo, ouvindo, tocando.

Foram instantes de muita fruição estética. Como explica Bachelard (p.158), os objetos com os quais construímos nossas experiências estéticas são companheiros de devaneio de nossos sonhos, nos proporcionam estar em paz e em afeto com nossa existência.

Por meio da expressividade de sua corporeidade as professoras manifestaram seu estado poético de encantamento com as crianças. Ainda fantasiadas, suadas e ofegantes de brincarem as professoras externaram êxtase de satisfação e de alegria.

Ao incorporar os personagens, as professoras fizeram ressurgir o impulso lúdico do brincar, do sentir por meio do encantamento de viver e aprender na escola. A alegria foi visível e contagiante. Para Snyders (1993), a alegria perpassa o processo de criação da vida humana. É um ato com o qual o corpo age de maneira potencializada.

Ao incorporar os personagens de maneira geral, as professoras mostraram evidências de interesse e envolvimento na vivência criando e recriando um ambiente de ludicidade, de beleza de alegria, despertando a criatividade e o faz-de-conta dentro do imaginário.

## CONCLUSÕES

O resultado da pesquisa apontou para a desvinculação da ludicidade com o fazer pedagógico de algumas professoras, ou seja, em sua prática pedagógica a ludicidade está intrínseca, dessa forma, não a associam com sua atuação docente. A ludicidade está, geralmente, associada às suas narrativas de vida pessoal e familiar, fora do ambiente escolar. É necessário resgatar a ludicidade para os espaços escolares e somente assim, poderemos formar cidadãos cuidadosos com o mundo e com os outros. Tais momentos permitiram, cuidadosamente, expressar as emoções de quem se sentiu tocada através das vivências humanescas. Amorosamente, cada uma das professoras, no coletivo, puderam expressar sentimentos, emoções e experiências da sua prática, tanto pessoal quanto profissional que em meio aos conflitos e desafios do cotidiano faz de cada ser, no todo, vencedoras dos seus medos, traumas e inseguranças.

É preciso avançar nas concepções do lúdico e estudar a Ludicidade do educador como um brincante contínuo, que brinca e joga num processo de autopoiese, de mudanças estruturais perceptivas e conceituais que envolvem sua auto-organização. Isso por que são desafiados a ser um “educador lúdico” na organização da prática pedagógica, além de terem de dar conta de uma série de compromissos pessoais e profissionais para desenvolver um trabalho de qualidade com “eficiência”. São eles que convivem grande parte com as crianças diariamente e necessitam viver a própria ludicidade, para realmente atuarem ludicamente com elas. O resgate da dimensão lúdica tornou as professoras mais sensíveis aos processos do desenvolvimento da criança, aproximando a teoria que estudaram da prática que deve ser exercida.

Por fim, fazemos um alerta aos profissionais de Pedagogia, especialmente para aqueles que atuam com educação infantil: “a importância do professor lúdico no seu fazer pedagógico”. É preciso encontrar novos caminhos que possam contribuir para o desenvolvimento humano. Um dos que destacamos é que se viva com prazer e que o conhecer seja a prática contínua da alegria. Precisamos aprender com a vida, sentir sua beleza dentro de nós e saber se envolver no próprio fluxo irradiante.

Neste sentido o professor em sua prática deve reaprender a viver e buscar os saberes brincantes para deixar fluir o lúdico, transformando a sala de aula em um ambiente de divertimento e prazer. Para Rubem Alves (1984) um grande mestre nasce da exuberância da felicidade, da alegria de ensinar. Ser mestre é ensinar com alegria, é ensinar a felicidade.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 3 ed. São Paulo: ARS Poética Editora, 1994.
- ASSMANN, Hugo. Metáforas novas para reencantar a educação. 3. ed. Piracicaba, São Paulo: UNIMEP, 2001. **Rev. Hist. cienc. Saúde – Manguinhos** [online]. 2005, vol.12, n.2, pp. 547-554. ISSN 0104-5970.
- BACHELARD, Gaston. **O novo espírito científico. A poética do espaço**. São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Os Pensadores).
- BARBOSA, Siomara Priscilla. **Tessituras poéticas da corporeidade na formação humana do educador infantil**, 2009. Dissertação (Mestrado em educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Co-Orientador: Katia Brandão Cavalcanti.
- CAVALCANTI, Katia Brandão. Para abraçar a humanescência na pedagogia vivencial. In: **XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Recife: UFPE, 2006, 1- 10.
- CAVALCANTI, Katia Brandão (Org.). **Pedagogia vivencial humanescente: para sentir pensar os sete saberes na educação**. Natal, RN: CRV, 2010b.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOMES, Daniela Vasconcelos. **Ludicidade na Universidade – esta rima combina?: Uma experiência de formação lúdica transdisciplinar Na formação inicial de professores**. 2008. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo, Perspectiva, 1980.
- MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **De máquinas e seres vivos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MATURANA, Humberto R.; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar; fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athena, 2004.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 10. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF; UNESCO, 2005.
- NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Lisboa Dom Quixote, 1995.
- SANTIN, S. **Da alegria do Lúdico à opressão do rendimento**. Porto Alegre, 1994.
- SNYDERS, Georges. **Alunos felizes: Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Tradução: Cátia Aida Pereira da Silva. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- \_\_\_\_\_, Georges. **A alegria na escola**. Tradução de Bertha Halpern Guzovitz e Maria Cristina Caponero. São Paulo. Manole, 1988.
- WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago editora: Ltda, 1975.

# JORNADA EXTRACLASSE E CONDIÇÕES OBJETIVAS DE TRABALHO: IMPASSES E DESAFIOS

**ANTONIO NILSON GOMES MOREIRA**

Prefeitura de Maracanaú-CE / Universidade Estadual do Ceará – antonionilson2005@ig.com.br

**GLÁUCIA MIRIAN DE OLIVEIRA SOUZA**

Prefeitura de Maracanaú-CE / Universidade Estadual do Ceará – glauciamosouza@yahoo.com.br

**JOYCE CARNEIRO DE OLIVEIRA**

Prefeitura de Maracanaú-CE / Universidade Federal do Ceará – jouceufc@yahoo.com.br

**ROSANA MARIA CAVALCANTI SOARES**

Prefeitura de Maracanaú-CE – rosanacsoares@yahoo.com.br

## INTRODUÇÃO

A valorização dos profissionais da educação constitui um imperativo da Constituição Federal, conforme exposto como princípio em seus Art. 206-V e ainda, no Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

As lutas sociais pela implementação do referido princípio tem perpassado a discussão de seus elementos constituintes, a saber: a formação, a admissão, a remuneração, a carreira e as condições objetivas de trabalho.

Nesse sentido, já se tem algum consenso de que os professores são os profissionais com formação mínima em licenciatura plena, garantidas as iniciativas de formação continuada; de que devem ser admitidos ao serviço público por concurso de provas e de títulos; de que tenham uma remuneração justa, com o estabelecimento de um piso salarial profissional nacional; de que os sistemas de ensino possuam um plano de cargos e carreira, onde estejam previstas as formas de avaliação de desempenho e de evolução, desde o acesso ao cargo até a aposentadoria; de que o trabalho se dê em condições efetivas de salubridade em todas as dimensões, de modo a contribuir permanentemente para a melhoria da qualidade de vida do educador e do educando.

Dentre as conquistas mais recentes, duas merecem ser destacadas. A primeira é a instituição do piso salarial nacional profissional, e a segunda, decorrente da primeira, consiste na destinação de parte da jornada de trabalho para atividades extraclasse, tempo destinado ao planejamento de aulas, elaboração e correção de provas, participação em reuniões administrativas e pedagógicas, momentos de formação continuada, ou outros trabalhos pedagógicos sem contar com a presença direta dos alunos.

Todavia, mesmo contando com princípios disciplinados no plano normativo, ainda há muito que se avançar na prática cotidiana para a garantia dos mesmos, o que pode ser constatado através das demandas pleiteadas nos mais diversos fóruns em que há a participação dos profissionais da educação.

No momento em que se reserva parte da jornada de trabalho do docente para realização de atividades extraclasse, na perspectiva de contribuir para a melhoria da qualidade de vida do docente e da aprendizagem do educando, este trabalho se propõe a investigar as condições objetivas e subjetivas em que se processa a atividade.

Entendemos que os professores vivenciam o momento descrito por Esteve (1984, 1987, 1991), onde a massificação do ensino se lhes apresenta em um universo complexo, cuja formulação de respostas para as demandas apresentadas em geral extrapola a sua capacidade ou condições de elaboração, ao que denomina de *mal estar docente*.

A bastante difundida expressão “mal-estar docente” (ESTEVE, 1999, p.25) delimita os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência, produzindo um ciclo degenerativo da eficácia do processo ensino-aprendizagem. O sofrimento se registra desde o núcleo do próprio vínculo didático, emerge da organização do trabalho na escola e também das mudanças estruturais da sociedade capitalista ocidental. O primeiro passo para acabar com o mal-estar é defini-lo. Saber em que consiste. Evitar a imprecisão desse sentimento indeterminado. (CZEKSTER, 2007, p.46).

Trabalhos posteriores (JESUS, 1998; 2000; 2002; 2004; 2007;) avançam na análise das causas dessa situação. Para estes autores, os recursos materiais e as condições de trabalho estão classificados como fatores de primeira ordem do mal estar docente (STOBÁUS e MOSQUEIRA, 2003, p. 5).

À luz dessas proposições, o presente trabalho investiga em aspectos relacionados às condições objetivas do trabalho, o que inclui também os recursos materiais disponibilizados para a realização das atividades extraclasse de docentes de escolas de Maracanaú. Espera-se identificar situações causadoras de stress, e propor superação da problemática, em cada escola e no sistema.

## OBJETIVOS E METODOLOGIA

Em meio às novas políticas de valorização docente, surge o presente trabalho com o objetivo de identificar os aspectos existentes na utilização da jornada extraclasse que sirvam como subsídios para a elaboração de políticas públicas educacionais. O estudo tem sido desenvolvido no interior da Secretaria Municipal de Educação de Maracanaú – Ceará e é dividido em duas etapas, na qual a primeira, já concluída, pode ser compreendida por meio deste artigo.

A pesquisa buscou conhecer as atividades que os professores desenvolvem no tempo destinado à jornada extraclasse, identificando quais mudanças ocorreram no trabalho dos docentes entrevistados, após a instituição da mesma. Para compor a amostra, foram escolhidas quatro escolas nas quais pudéssemos encontrar professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental, tanto dos anos iniciais quanto finais, que estivessem utilizando o tempo da Jornada Extraclasse – JEc, no momento da visita. A coleta de dados ocorreu através de entrevista estruturada, guiada por um instrumento que contemplava questões referentes a: a) Atividades realizadas na Jornada Extraclasse; b) Orientações e acompanhamento da utilização da jornada extraclasse; c) Condições para o planejamento; d) Materiais pedagógicos que a escola dispõe para a elaboração do planejamento; e) Repercussão das atividades pedagógicas na qualidade do trabalho docente; f) Registros das Atividades; g) Dinâmica de trabalho; h) Aperfeiçoamento profissional / Ações de formação e; i) Avanços, dificuldades e sugestões. Ao todo, foram envolvidos sete docentes, distribuídos em quatro escolas (aqui denominadas de A, B, C e D) das seguintes etapas de ensino da educação básica: Educação Infantil (1 professor), anos iniciais (4 professores) e anos finais (2 professores) do Ensino Fundamental.

## RESULTADOS

### Atividades realizadas na Jornada Extraclasse

Logo de início, podemos dizer que o tempo da jornada extraclasse é prioritariamente utilizado para o planejamento das aulas e no caso do professor da Escola C, que ministra duas outras disciplinas além da que corresponde à sua área de formação, o tempo da jornada ainda é insuficiente para

planejar. Quando a pergunta se direciona à atividade de aperfeiçoamento profissional/ ações de formação, a maioria dos professores (6) considera que a realiza frequentemente uma vez que mensalmente estão em formações promovidas pela própria secretaria.

Outra atividade recorrente é a elaboração e correção de atividades e avaliações dos alunos. Quanto às reuniões pedagógicas, apenas os professores da Escola A relatam que algumas são realizadas dentro do tempo da jornada. Já os professores da Escola D informaram que geralmente no início de cada mês há uma reunião dos docentes com o núcleo gestor para o repasse de informes recebidos na SME, mas essa não acontece no tempo da jornada. Quatro professores revelaram que o tempo da jornada não comporta momentos de estudo, e três deles informam que utilizam esse tempo também para estudo, porém com frequências distintas.

De acordo com os professores, a colaboração com a gestão, articulação com a comunidade e reunião com pais são atividades nunca realizadas no momento da jornada extraclasse, embora essas atividades estejam previstas na legislação a serem realizadas na jornada extraclasse.

### **Orientações e acompanhamento da utilização da jornada extraclasse**

Na Escola A, o professor A1 informou que a SME fornece subsídios, textos, explicações das habilidades e caminhos para entender as dificuldades dos alunos. Revela que, embora ensine o mesmo ano nos turnos manhã e tarde, o planejamento é distinto, porque cada turma tem uma realidade. Diz que as orientações chegam tanto da Secretaria como da gestão da escola. O professor A2 comunicou que a SME envia as habilidades para o e-mail da escola. Relata que, como alguns professores reclamaram não recebê-las, a SME passará a enviar para o e-mail do professor. Disse ainda que consegue ter acesso à Secretaria de Educação e, portanto, quando a gestão da escola não tem condições de passar as orientações que precisa, ela mesma procura saber.

O professor da Escola B informou que não recebeu orientações da SME, nem mesmo nos momentos de formação sobre a utilização da jornada, mas que se mantém informado por meio da coordenação pedagógica. O mesmo ocorre com os professores da Escola C.

Em geral, os professores, por sua vez, colocam que as orientações fornecidas pelo núcleo gestor não acontece como gostariam, o que possivelmente indique que as informações não são repassadas claramente. Para os professores da Escola D, o contato com a equipe da Secretaria de Educação acontece nos momentos de formação. Os docentes demonstram ainda diversas dúvidas quanto à proposta curricular e à relação entre habilidades e conteúdos. Informaram que a proposta precisa estar mais clara, mas indicaram que necessitam de uma formação mais formativa e fundamentada do que meramente informativa.

Quanto ao acompanhamento a partir do núcleo gestor, em todos os casos, os coordenadores se mostram disponíveis para ajudá-los, existindo em uma escola (Escola B) um acompanhamento maior através da entrega e leitura dos planos de aula elaborados.

### **Condições para o planejamento**

Quanto às condições do espaço onde são realizados os planejamentos, os entrevistados das escolas A, C e D, responderam que permanecem na sala dos professores. Apenas na escola A, os professores também utilizam o laboratório de informática para planejar.

O professor da Escola B revelou a dificuldade em encontrar um local adequado para realizar seu planejamento: a instituição não possui biblioteca e utiliza a sala da diretora, quando a mesma

não se encontra, o laboratório de informática, ou ainda a sala dos professores, que além de ser pequena, tem uma abertura para o pátio da escola torna-se um ambiente muito barulhento.

## **Materiais pedagógicos que a escola dispõe para a elaboração do planejamento**

Quanto aos materiais que a escola dispõe para o planejamento, as respostas foram, em todos os casos, positivas. A Escola A dispõe de livros didáticos, internet, jogos e mapas.

A Escola B dispõe de todos os materiais mencionados acima, além de possuir computador para uso dos professores, projetor de multimídia e máquina copiadora. Recentemente adquiriu uma brinquedoteca nova, mas permanece na caixa por não ter espaço para montar.

A Escola C também tem os materiais mencionados, mas os professores responderam que utilizam, principalmente, os livros didáticos. Em contrapartida, não há computador disponível para os docentes, embora na direção existam três, os professores dizem que não se sentem à vontade para utilizá-los. Por sua vez, no laboratório de informática raramente a internet funciona. Assim, uma simples digitação de prova torna-se uma atividade complicada de ser realizada.

## **A repercussão das atividades pedagógicas na qualidade do planejamento**

Questionados sobre como a JEc tem repercutido no trabalho docente, os professores concordam que ela se configura como um tempo para estudar, se fundamentar. A jornada permitiu ter mais tempo para organizar o trabalho e trocar ideias com outros professores, incluindo a professora do laboratório. Outro fator positivo apontado foi poder planejar na própria escola, podendo observar quais recursos estão disponíveis e com boas condições para o uso. Muitas vezes, por planejarem em casa, os professores deixavam de incluir outras atividades por não terem acesso aos recursos existentes na escola. Permanecer na escola durante o planejamento favorece as escolhas dos professores!

Conforme o professor da Escola B, como dispõe da JEc, dedica-se mais para a elaboração das atividades, e na sala de aula concentra-se mais na aprendizagem dos alunos. Diz que a jornada também trouxe contribuições na sua vida pessoal, pois sobra mais tempo aos finais de semana para fazer outras atividades, como cuidar da família, descansar e por isso tem se sentido melhor até fisicamente. Com esse tempo consegue levar as atividades para a sala de aula, já organizadas para desenvolvê-las com os alunos. O tempo proporciona que ele realize pesquisas na internet, leituras e busca por atividades, sendo que em alguns dias consegue também ter momentos de estudo.

Para todos os entrevistados o tempo certamente tem repercutido qualitativamente e apontam que a maior vantagem é poder organizar o trabalho, contudo, infelizmente ainda não resta tempo para estudar.

## **Os Registros das Atividades**

Para realizar o registro das atividades os professores preenchem cadernos de planejamento e instrumentos elaborados pela SME. Eles consideram repetitivos, e dizem que mais se parecem uma cópia exagerada do diário, uma vez que parte do instrumento, segundo eles, reproduz as mesmas informações que já constam no diário. Deve ainda registrar o desempenho de cada aluno para cada habilidade nas diversas avaliações e depois somar e transformar o valor em percentual para saber como está o desempenho da turma. Na opinião dos docentes pesquisados, o professor vai tentar

trabalhar menos habilidades para poder preencher menos. Além disso, vai parar de planejar, corrigir, enfim, fazer seu trabalho para preencher instrumentos burocráticos e ainda calcular qual percentual da turma atingiu cada habilidade. Informam que não sabem em que isso vai ajudar na qualidade da aprendizagem do aluno. Ressaltam ainda que a SME quer que seja avaliado aluno por aluno, se ele atingiu ou não aquela habilidade. O professor C1 ressalta que tem 8 turmas e aproximadamente um total de 250 alunos para fazer isso. O professor C2 tem ainda mais turmas e alunos. Resistem ao uso deste instrumento argumentando que ao invés de planejar suas aulas e, portanto, beneficiar os alunos, vão ter que calcular, analisar e ver o que precisa ser feito. De acordo com eles, não tem como dar conta de tal trabalho.

Para os professores da Escola A, os instrumentais otimizam seu trabalho porque dão orientação do que será feito. Os professores da Escola C também reconhecem essa otimização, com exceção do formulário de avaliação. Para os professores das escolas B e D os instrumentos não otimizam.

Na Escola A, o professor A1 informa que no início teve dúvidas, mas a coordenação pedagógica e a SME deram orientações. O professor A2 não teve dúvida, pois revela que quando eles foram criados houve uma formação para explicá-los.

De acordo com o professor da Escola B, não é dúvida, mas falta de disponibilidade de tempo, porque é muita coisa para preencher. Já os professores da Escola C disseram que não é dúvida, é resistência.

Na Escola D os professores dizem que não há dúvida no preenchimento do instrumento, mas faltam as informações necessárias para fazê-lo. O professor D2 informou que não tem como julgar o instrumento porque ainda não está sendo preenchido.

## Dinâmica de trabalho

Sobre a dinâmica de trabalho, com exceção da Escola C, na qual os professores conseguem trocar atividades, conversar sobre os alunos, experiências que já tiveram e compartilhar sugestões, nas demais escolas não há interação entre os professores. Os professores da Escola A informam que isso não se dá porque não coincide o tempo de planejamento. O professor A1 informou que interage com o professor do laboratório, que o ajuda com dicas de exercícios, atividades, jogos etc.

Os professores das Escolas B, C e D informaram que não estão desenvolvendo projetos com outros professores, assim como o professor A1 da Escola A. O docente A2 informou que desenvolve projetos, mas não no tempo da jornada extraclasse.

## Aperfeiçoamento profissional / Ações de formação

Os professores reconhecem a importância dos momentos de formação, que ocorrem no Departamento de Treinamento do Município – DETRE. O professor que tem uma carga horária de 200h/a em uma só escola, a formação ocorre uma vez por mês, durante todo o dia. Quando esta carga horária é dividida entre duas escolas (100h em cada), há dois dias de formação por mês, durante um turno.

Aqueles que gostam das formações informam que aproveitam o momento para se aproximar dos referenciais teóricos, estudar novos textos e trocar ideias com os colegas de profissão. Os que criticam esses momentos justificam que são repetitivas, cansativas, não mudam a dinâmica, poderiam ser melhorados se trouxessem mais subsídios para a prática do professor.

Os docentes disseram ainda que nas formações os grupos de professores trocam experiências e socializam as dificuldades, como, por exemplo, para articular os conteúdos às habilidades. Porém,

essas conversas entre os professores não são fomentadas pela formação. Surgem como uma necessidade entre aqueles com maior grau de intimidade, pois na formação em si as habilidades não são trabalhadas. Elas se configuram, na visão deles, como oficinas, treinamentos.

### Avanços, dificuldades e sugestões

A institucionalização da JEc, segundo os professores, promoveu avanços na vida pessoal e na organização do trabalho docente. Houve uma melhora no tempo pedagógico, contudo, apontam que o mesmo ainda é muito curto, pois 50% é usado para formação e 50% para planejamento. Afirmam que embora tenha material, não dá para fazer o que gostariam e da forma como gostariam.

Para os professores que possuem carga horária de 100h em uma escola, o tempo da jornada é menor ainda para fazer o planejamento e preencher os instrumentos, que são também apontados como dificuldade, pois não são objetivos e exigem muito tempo do professor para preenchê-los. A obrigatoriedade de tal preenchimento os faz pensar que o mesmo existe só para monitorar, fiscalizar e controlar.

Há um sentimento por parte dos professores que nem tudo o que o núcleo gestor ouve nas reuniões da SME, chega até eles como deveria, o que provavelmente compromete o repasse de informações importantes. Foi citado como exemplo os problemas que tem surgindo sobre a incompreensão do conteúdo da proposta curricular a partir de habilidades.

Outra dificuldade apontada foi o modelo de formação, considerado muito repetitivo, não somente no que diz respeito ao material utilizado nos encontros, mas também no entrosamento da equipe que a ministra. De acordo com os professores, são geralmente os mesmos professores e técnicos da rede que realizam a formação e por isso sugerem que seria bom uma renovação na equipe e que houvesse uma inovação quanto à abordagem dos conteúdos em sala, com a utilização de outros recursos.

Para tornar mais produtivo o tempo da JEc, foram feitas sugestões relacionadas: 1) aos materiais: disponibilidade de mais recursos na escola, principalmente para cópias; a aquisição de mais equipamentos como TV, DVD e projetor de multimídia para que possam utilizar esses recursos em suas aulas; inclusão de novos recursos que possam proporcionar inovação no ensino de Matemática; 2) às formações: mudanças no dia da formação, ou seja, que sejam feitos intervalos para não ficar sempre no mesmo dia (às sextas-feiras); que nas formações sejam proporcionados momentos com outros professores para troca de experiências, pois como não há um tempo destinado para isso, esse encontro acontece nos corredores do local da formação e na hora do café; que a SME realize formações específicas para se trabalhar com Artes, Religião e Educação Física nos anos iniciais, pois fica tudo sob a responsabilidade do pedagogo; 3) aos instrumentais: que sejam melhorados, tornando-se mais objetivos; que haja uma melhor orientação por parte da SME para poder acompanhar os professores quanto ao trabalho com habilidades e o preenchimento dos instrumentos; que sejam estudados e discutidos nas formações; 4) ao tempo: que seja ampliado; 5) ao repasse das informações/conteúdos: que sejam divulgadas no site da SME, e não repassadas para o e-mail da escola.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término dessa pesquisa observou-se que a instituição do tempo da jornada extraclasse é visto como uma medida positiva por todos os professores, embora eles afirmem que a maior parte do

tempo é usada para o planejamento das aulas. Talvez por essa razão, associada ao desconhecimento da Lei nº 1.738/08, os docentes entrevistados convencionaram a jornada extraclasse como o “tempo de planejar”. A utilização do tempo para encontros com pais e com a comunidade escolar, colaboração com a gestão e reuniões pedagógicas, soava, em muitos momentos, como uma novidade.

No que tange às orientações de utilização deste tempo providas da SME e do núcleo gestor da escola, percebeu-se que existe distinção entre os relatos. As divergências nas falas dos professores indicam que há falhas de comunicação principalmente entre o núcleo gestor e os docentes, pois foi observado que as orientações da SME chegam a algumas escolas. O que parece faltar é um trabalho de divulgação dessas informações para o corpo docente. Principalmente os professores recém-ingressos na rede municipal de Maracanaú demonstram desconhecer orientações importantes e eram estes, inclusive, que não percebiam que os instrumentos de registro disponibilizados pela SME foram feitos para otimizar o trabalho docente. Deste modo, parece que a proposta curricular do município e a articulação entre habilidades e conteúdos precisam ser incorporadas aos conteúdos da formação.

Diante dos relatos dos professores sobre os instrumentos que devem ser preenchidos no tempo do planejamento, seria interessante que a SME fizesse uma revisão desses instrumentais, mapeando as informações necessárias de registro com vistas a objetivar uso de cada um deles. Minimizando inclusive o retrabalho dos professores naqueles instrumentais que tem suas informações contempladas em outro material impresso, como o exemplo citado do diário. Com este cuidado, a SME defenderia, junto aos professores, que os instrumentos são realmente uma ferramenta de auxílio ao docente, otimizando o seu trabalho na escola, ao primar pela organização do ensino. Para isso, nas formações também poderia haver um momento para orientar os professores quanto à necessidade e importância dos instrumentos, tirando suas dúvidas e auxiliando-os no preenchimento dos mesmos. Outra possibilidade ainda seria a elaboração de um manual para orientar os professores sobre o preenchimento.

Considerando especificamente o instrumento de avaliação, utilizado pelos professores do 6º ao 9º ano, percebe-se que além do instrumento em si, faz-se necessário abordar, possivelmente também nas formações, que a proposta com habilidades demanda teorias e práticas diferentes da matriz de conteúdos e isso também contempla a avaliação da aprendizagem. Deste modo, precisa-se trabalhar com os professores outra perspectiva de avaliação, que dê conta da proposta com habilidades.

Quanto às instalações físicas do local utilizado para o planejamento e aos recursos disponíveis na escola, no geral, os professores os consideram suficientes e diversificados. Apenas os professores da Escola C registraram a falta de computadores para uso dos docentes.

No que se refere às produções coletivas dos docentes, infelizmente percebeu-se que ficam comprometidas, tanto porque os dias da jornada muitas vezes não coincidem com os dias dos demais colegas de profissão, como pelo fato dos professores não terem despertado para a importância dessa atividade. Sendo assim, os projetos que existem nas escolas são aqueles vinculados a datas comemorativas e ou frutos dos programas federais, estaduais e municipais.

De forma geral, percebe-se que a jornada extraclasse tem sido considerada uma iniciativa bastante proveitosa para os professores, beneficiando-os tanto pessoal quanto profissionalmente. De acordo com eles, a instituição do tempo da jornada extraclasse favorece uma maior organização do trabalho docente, principalmente quanto ao planejamento, que passa a ser realizado dentro da carga horária de trabalho semanal. Revelam que conseguem ser mais cuidadosos na elaboração do plano, realizando pesquisas, principalmente de atividades que possam ser mais interessantes para os

alunos, e incorporando recursos e materiais pedagógicos disponíveis na escola para serem utilizados em sala de aula. Com relação às contribuições pessoais, os docentes indicam que, como conseguem planejar na escola, num período destinado para isso, aos finais de semana conseguem dedicar mais tempo à família e outras atividades.

Quando o assunto é formação continuada, as opiniões se dividem. Para alguns docentes, no desenho no qual elas se encontram, são obsoletas, cansativas e “roubam” o tempo da principal atividade que compõe a jornada: o planejamento. Para outros, há o reconhecimento da sua importância, mas ressaltam que elas poderiam ser redefinidas. A partir dos relatos dos professores, percebe-se que é preciso buscar mecanismos para compreender quais são suas reais demandas pedagógicas. Os momentos de formação poderiam contemplar temas e questões que sejam de interesse e necessidade dos docentes. Portanto, faz-se necessário dar voz aos professores para que se tome conhecimento das suas dúvidas e dificuldades, buscando estratégias para minimizá-las, assim como ouvir suas sugestões e expectativas, visando atendê-las quando possível.

Assim, o tempo da jornada extraclasse é visto como positivo para o magistério, embora ainda seja curto para tantas atividades. Sobretudo, para os professores lotados em mais de uma escola e aqueles que lecionam disciplinas desvinculadas de sua área de formação. Neste caso, o professor C2, além lecionar uma disciplina que não é da sua área do conhecimento, ainda não pode participar das formações ofertadas pela SME nessa área.

É importante destacar o papel que a professora do Laboratório de Informática Educativa (LIE) da Escola A tem desempenhado para o planejamento das atividades. Ambas as entrevistadas relataram que essa profissional sempre sugere jogos e demais recursos de multimídia para as aulas, contribuindo para a elaboração do plano. Há, portanto, uma integração na qual tanto o professor regente solicita suas demandas, quanto o professor do LIE também tem uma participação ativa nessa atividade. Com base nessa experiência, percebe-se o quanto os professores do LIE podem ser aliados na construção coletiva do planejamento. É interessante pensar quais espaços de formação continuada existem para esses profissionais se perceberem como coparticipantes do planejamento escolar.

## REFERÊNCIAS

CZEKSTER, Michele Dorneles Valent. **Sofrimento e prazer no trabalho docente em escola pública**. Dissertação de Mestrado em Administração. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007. 152p.

ESTEVE, José Manuel. **Profesores en conflicto**. Madrid: Narcea, 1984.

\_\_\_\_\_. **El malestar docente**. Barcelona: Laia, 1987. Disponível em <http://www2.fe.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd9615.pdf>. Acesso em 27/07/2013.

\_\_\_\_\_. Mudanças sociais e função docente. In: Nóvoa, A. (org.). **Profissão Professor**. Porto, Porto Editora, 1991.

\_\_\_\_\_. **Los profesores ante el cambio social**: repercusiones sobre la evolucion de la salud de los profesores. Barcelona: Anthropos, 1995.

JESUS, Saul N. **Bem-estar dos professores**. Estratégias para realização e desenvolvimento profissional. 2ª Ed. Porto: Porto Editora, 1998.

\_\_\_\_\_. **Motivação e formação de professores.** Coimbra, Quarteto, 2000. Disponível em <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a15.pdf>. Acesso em 27/07/2013.

\_\_\_\_\_. **Perspectivas para o bem-estar docente.** Porto: ASA Editores, 2002.

\_\_\_\_\_. Professores sem stress. Porto Alegre: Mediação, 2007

JESUS, Saul Neves et al. Formação em gestão do estresse, in **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, v. IV, n.2. Fortaleza: 2004

STOBÄUS, Claus D. MOSQUERA, João J. M. **O mal-estar na docência:** Causas e Consequências. Relatório de Pesquisa. Porto Alegre: Faculdade de Educação da PUCRS, 2003. Disponível em: [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1999/Formacao\\_De\\_Professores/Trabalho/06\\_20\\_08\\_O\\_MAL-ESTAR\\_NA\\_DOCENCIA\\_CAUSAS\\_E\\_CONSEQUENCIAS.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1999/Formacao_De_Professores/Trabalho/06_20_08_O_MAL-ESTAR_NA_DOCENCIA_CAUSAS_E_CONSEQUENCIAS.pdf). Acesso em: 27/07/2013.

# A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO SEGUNDO PERÍODO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE PARINTINS

**EDILSON DA COSTA ALBARADO**

UFAM – edilsonalbarado@gmail.com

**MARIA ELIANE DE OLIVEIRA VASCONCELOS**

UFAM – meov06@gmail.com.br

## INTRODUÇÃO

O trabalho apresentado sobre “A prática pedagógica de educação ambiental no segundo período da educação infantil no município de Parintins” nasce de uma preocupação pessoal, por presenciar inúmeras atitudes e comportamentos das gerações atuais que pouco têm se preocupado com o meio ambiente contribuindo para a sua destruição cada vez mais acelerada, comprometendo inclusive a presença e existência das presentes e das novas gerações. Outro motivo é por acreditar no papel da educação na formação integral das pessoas, principalmente na fase inicial da formação do ser humano. Assim sendo poderá significar resultados relevantes e consistentes no que tange aos comportamentos e atitudes que poderão adquirir no decorrer do desenvolvimento do ensino e de práticas ambientalmente corretas.

O referido trabalho teve como objetivo discutir as contribuições das práticas pedagógicas de educação ambiental para a vida das crianças; identificar as contribuições para a vida das crianças, dos pais e da comunidade ao desenvolver práticas pedagógicas de educação ambiental na escola; analisar os fundamentos teóricos referentes à educação ambiental na educação infantil e conhecer os fatores que contribuem para as práticas pedagógicas da educação ambiental na educação infantil, possibilitando a formação de uma consciência ecológica.

A referida pesquisa observou *in loco* o desenvolvimento de práticas pedagógicas de EA em uma Escola Municipal do Município de Parintins no Estado do Amazonas, que teve como sujeitos os estudantes do 2º período da educação infantil, professores, coordenadores, gestor, pais e comunitários, no intuito de entender como os estudantes compreendem os ensinamentos por meio de práticas pedagógicas de EA.

Portanto este artigo pretende despertar o senso crítico e a responsabilidade ambiental que cada um precisa ter com o planeta; provocar nos profissionais da educação uma reflexão sobre a importância que exercem na formação e conscientização das gerações e que podem contribuir consideravelmente para a constituição de uma sociedade ambientalmente correta. É na educação infantil que a criança inicia o desenvolvimento de seu caráter e havendo acompanhamento tanto de sua família, quanto da escola nesta fase de sua vida, ao crescer será um cidadão consciente, crítico e solidário, por isso é importante que o professor, não só permita, como incentive a criança a criar e recriar para construir e reconstruir seus conhecimentos.

Neste contexto, as práticas pedagógicas de EA na educação infantil, contribuirá com a fase essencial do ser humano, podendo inclusive transformar a vida dessa geração, que amanhã serão os

adultos e saberão viver em harmonia com o meio ambiente. Partindo deste pressuposto detectou-se a necessidade de desenvolver esta pesquisa por acreditar na relevância da educação infantil na formação inicial do cidadão.

Adotou-se na pesquisa o método qualitativo, em razão de ser um método que possibilita interação com os sujeitos e proporciona ao pesquisador detalhar profundamente o problema investigado, além de descrever com precisão e rigorosidade os fenômenos.

É uma pesquisa também baseada na concepção dialética, por tratar de uma realidade dinâmica, capaz de provocar mudanças significativas na vida dos sujeitos e da comunidade.

E neste artigo são apresentados às análises e interpretação dos resultados do que se propôs investigar, por meio de aspectos da pesquisa como: observação *in loco* que traz inúmeras ações e projetos que são desenvolvidas pela escola em relação as práticas pedagógicas de EA, assim como as atividades que são desenvolvidas em sala de aula, os resultados dessas ações na conscientização e sensibilização dos estudantes, as atitudes e comportamentos das crianças no cotidiano da escola em relação ao meio ambiente e por fim destaca-se a compreensão das crianças sobre seu papel na conservação e preservação do meio ambiente.

## **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DESENVOLVIDA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA SÃO PEDRO DO PRANANEMA**

A escola promove por meio de atividades, projetos e ações desenvolvidas tanto pela coordenação da escola, como pelo educador no desenvolvimento de suas aulas, com utilização de metodologias alternativas e criativas que envolvem os estudantes no processo de ensino e aprendizagem com a natureza. Como já apresentamos as aulas de campo que são desenvolvidas. Chapani e Daibem dizem que esse tipo de aulas são alternativas metodológicas que podem superar a “fragmentação do ensino e da falta do envolvimento efetivo” (2008, p. 54) dos estudantes no processo de sua aprendizagem.

Para os professores que responderam o questionário entendem as práticas pedagógicas de EA como “[...] todas as atividades desenvolvidas envolvendo o meio ambiente de forma interdisciplinar, com objetivo de conscientizar e sensibilizar a comunidade escolar da importância de cuidar, zelar e valorizar o meio ambiente” (PROFESSORAS “A”; “C”; “D”).

Observamos que dentre as práticas pedagógicas de EA merece destaque a coleta de ovos de tracajás para o projeto Pé-de-Pincha, com o acompanhamento dos estudantes no transplante dos ovos de tracajás para a chocadeira, músicas de animais domésticos, conto de história de animais silvestres, visitas as famílias dos estudantes para orientá-los para não capturarem animais silvestres, coleta de lixo na comunidade e no campo de futebol, coleta de garrafas pet em bares, restaurante e nas residências para construção de materiais didáticos e pedagógicos, oficina de materiais recicláveis, palestras, exposições dos materiais pedagógicos em feiras realizadas pela Secretária Municipal de Educação – SEMED, visitas na área de preservação da Aeronáutica, onde ainda existem animais silvestres e mata nativa, apresentação de vídeos e documentários, leitura e produção de texto sobre a temática ambiental, desenho livre, pintura e colagem.

A professora faz de sua aula “um excelente recurso didático [...] quando a perspectiva da educação ambiental é incluída nas práticas pedagógicas cotidianas das mais diversas disciplinas” (REI-

GOTA, 2009, p.78) e é o que realmente acontece nas aulas da professora da turma do segundo período da escola objeto da pesquisa.

Outro fator que é importante na prática da professora dessa escola é o uso que ela faz das áreas livre e verde existente na comunidade, “fora da escola, as áreas verdes, [...] o bairro, enfim, fornecem elementos que estimulam maior participação dos alunos e das alunas como cidadãos e cidadãs e também maior conhecimento sobre si e os seus próximos” (REIGOTA, 2009, p. 79). Dias (2006) também acredita que essas espaço além de ser educativos são propício para o estudante tomar consciência de sua realidade e agir como cidadãos e cidadãs.

Exemplo dessa participação das crianças na vida da comunidade relatado no depoimento da Entrevistada 7 (2011). “Teve um período que estavam matando as preguiças e foi até as crianças que vieram denunciar para mim que tinha gente matando as preguiças e fomos atrás e denunciemos os depredadores”.

Isso segundo a entrevistada 7 é resultado do trabalho que a escola vem desenvolvendo atualmente de visitas as residências para orientar as famílias a cuidar dos animais silvestres e também da própria comunidade que há 15 anos luta pela preservação dos lagos e suas riquezas naturais da região. “A comunidade tem uma equipe de preservação que vigiam os lagos no período da desova dos peixes, para não deixar que predadores invadam os lagos e pequem todos os peixes prejudicando a sua reprodução”(ENTREVISTADA 1, 2011).

Essa tomada de consciência como se viu não acontece de um dia para o outro é um processo longo pelo qual o indivíduo passa em sua vida cotidiana como acredita Dohme e Dohme

*A consciência ambiental deverá se dar de forma gradativa, enfocando cada círculo que envolve cada cidadão, fazendo com que ele reflita sobre si, desenvolva o seu senso crítico, sobre o que está certo e o que está errado, e procure ver de que forma ele poderá contribuir com a melhoria ou com a eliminação de situações danosas ao homem ou a natureza (2009, p.20).*

Pelo que se observou na escola e nas análises das entrevistas a instituição educacional desenvolve ações cotidianamente que poderá levar seus educando a uma conscientização ecológica e ter atitudes corretas, ou seja, sustentáveis diante dos recursos naturais existente na comunidade observe o que falou a entrevistada 7 (2011). “As crianças já tem esse lado da conscientização, além do projeto Pé-de-Pincha à escola trabalha na orientação para a preservação dos animais silvestres”.

Outra pessoa entrevistada também relata que a escola desenvolve muitas atividades de práticas pedagógicas de educação ambiental chegando a afirmar,

*Eu sempre vejo e encontro professores da escola junto com os alunos sempre visitando ali a beira do lago do Paranema, o campo de futebol, onde têm aquelas matas eu sempre encontro professores visitando, fazendo com que as crianças já tenham aquele compromisso com o meio ambiente e que tudo aquilo nós precisamos preservar (ENTREVISTADA 6, 2011).*

E como bem já definiu Carvalho “[...] a prática educativa é processo que tem como horizonte formar o sujeito humano enquanto ser social e historicamente situado” e vai mais além ressalta que “a formação do indivíduo só faz sentido se pensada em relação com o mundo em que vive e pelo qual é responsável” (2008, p.156).

Portanto o trabalho que a escola vem desenvolvendo tem sido uma constante a esse respeito, mesmo porque presenciei os professores se encontrando para programar suas atividades para

desenvolver em suas aulas dentro e fora da sala de aula, havia ali presente a temática ambiental na discussão das propostas de atividades, isso mostra que realmente o corpo docente tem um compromisso com a construção de práticas educativas que levem o seu educando a conhecer e refletir, suas ações diante do meio onde vive, “formando um *sujeito ecológico* capaz de identificar e problematizar as questões socioambientais e agir sobre elas” (CARVALHO, 2008, p. 157, grifo do autor).

Este é um processo educativo de ensino e aprendizagem “eminentemente prático” segundo Dias por aliar a teoria e a prática, pois “Não se pode alcançar a plenitude da consciência analítica e crítica apenas com teorias. O fazer, o observar, o sentir é essencial” (2006, p. 37) para alcançar uma consciência ambiental e ter atitudes e comportamentos sustentáveis, como este relatado pela Entrevistada 1 (2011), “as crianças do Parananema tem consciência ecológica graças ao trabalho da escola, elas chegam em casa e falam papai, mamãe não pode fazer isso porque a professora falou que é errado e vai prejudicar o meio ambiente”.

Acredito que o relato da entrevista e a opinião de Dias que este é um processo de EA continua em que se exige do professor práticas inovadoras que sejam capazes de “ampliar a percepção, promover o senso crítico e autocrítico, resgatar valores e produzir mudanças”, como a relatada.

Portanto esta escola está no rumo certo e que as ações que estão desenvolvendo no educandário tem contribuído para a formação dos sujeitos ecológicos e de cidadãos comprometidos com a preservação e conservação dos recursos naturais existentes no planeta Terra.

## METODOLOGIA

### Tipo de pesquisa

A referida pesquisa intitulada “A prática pedagógica de educação ambiental no segundo período da educação infantil no município de Parintins”, foi norteada pela abordagem qualitativa, por proporcionar ao pesquisador uma ampla interação com os sujeitos, assim como por possibilitar uma descrição detalhada do fenômeno estudado. “Na análise qualitativa a descrição não se fundamenta em idealização, imaginação, desejos e nem é um trabalho que se realiza na subestrutura dos objetos descritos” (FAZENDA, 2006, p.58), mas sim descreve e determina com precisão os conceitos com rigorosidade.

Descrição esta possível de analisar os impactos das práticas pedagógicas da EA na formação inicial da criança, relacionado homem-natureza x mudanças de comportamentos. Quanto à análise dos dados Reis (2008) enfatizam que quando lidamos com pesquisas de natureza estritamente qualitativa, as categorias de análise mesmo em sua complexidade contribuem para compreender melhor os resultados.

Neste sentido, a pesquisa qualitativa, base teórico-metodológica das ciências humanas e sociais tem sido, muitas vezes, um instrumento mal compreendido. Por pesquisa qualitativa entendemos, não a possibilidade de abrir mão de qualquer método, mas uma metodologia com características próprias, científica e, ao mesmo tempo, complexa, dinâmica e com a plasticidade necessária a investigação dos fenômenos humanos e sociais, própria para a educação e para a educação ambiental (Idem, p.14).

É um método que proporciona o investigador ter compreensão da totalidade do fenômeno estudado em várias dimensões, humanas e sociais.

e a educação ambiental é uma estratégia de intervenção social, em cuja meta está a transformação das ações dos indivíduos no ambiente, levando em conta o caráter histó-

rico e social dessa intervenção, a pesquisa em educação ambiental refere-se a fenômenos humanos e sociais, históricos e culturais que não podem ser apenas medidos quantitativamente, mas compreendidos em sua totalidade em complexidade, interpretados e analisados sob a ótica qualitativa (REIS, 2003, p.14).

Esta pesquisa tem como base a concepção dialética por entender que o estudo pretende compreender uma realidade que não é estática, imutável, mas possível de mudanças. Para Lowy a este método contribui essencialmente com “[...] a categoria movimento perpétuo, da transformação permanente de todas as coisas” (2003, p.14), com base nesta compreensão se tem a convicção de que as coisas não são eternas, e sim que podem sofrer mudanças e transformação significativas, abrindo um grande leque para que ocorram mudanças de comportamentos e de atitudes das futuras gerenciadoras do planeta “crianças de hoje”.

Quanto ao procedimento utilizado se lançou mão do estudo de caso, por ter uma característica de contribuir para reunir os dados mais relevantes sobre o objeto de estudo e conseqüentemente adquirir conhecimento profundo do assunto estudado, delimitando e contextualizando em tempo e lugar (CHIZZOTTI, 2008).

É uma pesquisa também delineada do tipo exploratória, uma vez que,

[...] tende a utilizar muito mais técnicas de observação do que interrogação. [...]. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e das entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que o corre no grupo. [...]. E como o pesquisador apresenta nível maior de participação, torna-se maior a probabilidade de os sujeitos oferecerem respostas mais confiáveis (GIL, 2009, p.53).

É um método que ajudará na coleta e análise dos dados com clareza, fidelidade e objetividade.

A pesquisa se desenrolou no período de 3 meses e em três momentos. No primeiro foi feito o levantamento dos referenciais teóricos que abordam a temática proposta, busca concisa ao referencial teórico, seguida de estudos e análises dos dados.

No segundo momento foi realizado o estudo de caso que envolveu a coleta de informação e aconteceu no período de 16 a 31 de setembro de 2011, por meio de entrevista, questionários abertos, observações sistemática, registro em diário de campo e análise dos dados. As entrevistas utilizadas foram semi-estruturadas, uma vez que a entrevista é “[...] uma convenção efetuado face a face, de maneira metódica; proporciona ao entrevistado, verbalmente, a informação necessária” (MARCONI; LAKATOS, 2007, p.198); a observação sistemática e não participante se utilizou em situações controladas com objetivos preestabelecidos, no intuito de ter claro o que se propôs a observar e não se perder no momento da coleta dos dados. O pesquisador tomou o cuidado para não intervir sobre o que se observou, garantindo assim uma maior fidelidade na coleta dos dados da pesquisa.

E por fim a pesquisa conclui com as análises e as sistematizações dos resultados que foram coletados durante a utilização dos procedimentos já apresentados.

## LOCAL DA PESQUISA

Essa pesquisa ocorreu na Escola Municipal São Pedro da Comunidade do Parananema, em uma turma do 2º período da educação infantil da rede municipal de Parintins no Estado do Amazonas localizada na área de expansão urbana do município há 5 km do centro da cidade. É uma comunidade onde vivem 1.225 habitantes segundo dados históricos da escola e da comunidade.

A comunidade recebeu o nome de Parananema devido estar em torno do rio Parananema, nome tupi que significa **paraná** e por sua vez rios, **nema** significa fedorento, pitú, piché, e por dispor de uma grande quantidade de peixes, tracajás, pitus e tartarugas em seus lagos. Uma comunidade que teve como seus primeiros habitantes os índios e com a colonização da Amazônia chegam os Portugueses, Espanhóis e Peruanos, do cruzamento desses grupos surgiram os primeiros habitantes da comunidade do Parananema. Com a descoberta recente de um sítio arqueológico na comunidade comprova que os primeiros habitantes da comunidade foram os indígenas.

A comunidade tem uma infra-estrutura básica: água encanada que atende apenas os moradores dos próximos às instalações dos poços existentes na comunidade; energia elétrica nesta caso todos usufruem deste serviço, uma escola municipal que atende o ensino infantil (maternal II, I e II período) e o ensino fundamental de 1º ao 5º ano, assim como áreas de lazer e comércio como um campo de futebol, bares, restaurantes e mercearias de pequeno porte.

É também uma comunidade reconhecida pelos relevantes trabalhos que vem desenvolvendo há 10 anos na área de conservação e preservação do meio ambiente através do grupo de voluntários ambientais que cuidam dos lagos e por meio do projeto Pé-de-Pincha da Universidade Federal do Amazonas de repovoamento dos quelônios da região.

## ESCOLA MUNICIPAL SÃO PEDRO

Quanto à escola foi fundada em 1979 por meio do Decreto Lei de 04 de setembro de 1979 e teve como primeiras professoras as senhoras Maria das Graças e Maria Alcivaete. A escola ainda passou um período sob a responsabilidade do Estado entre os anos de 1987 a 1995, neste ano a escola passou por uma reforma e não desenvolveu o ano letivo de 1996. Deste ano em diante o município de Parintins assumiu novamente a instituição que teve como gestora a senhora Maria do Carmo Farias.

Em 2001 a escola funcionava com 140 estudantes na modalidade de ensino infantil e fundamental e em 2006 iniciou o atendimento a EJA (Educação de Jovens e Adultos) e no ano seguinte já como gestora a senhora Nilciane da Silva Reis, formada em Normal Superior pela Universidade Estadual do Amazonas-UEA e é a atual gestora da escola.

No ano de 2008 a escola além de aumentar seu atendimento é reformada, recebendo um espaço melhor e com 3 três salas de aula todas climatizadas, cozinha, depósito, dois banheiros, um espaço para a secretária e uma pequena área livre no próprio prédio, com atendimento a 109 estudantes do ensino infantil e fundamental, assim como 17 estudantes do curso tecnológico.

A escola também dispõe de uma sala de recursos multifuncionais que atende 10 estudantes com Necessidades Educacionais Especiais – NEE da própria comunidade, um laboratório de informática que atende os estudantes, professores, servidores e comunidade.

## SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa foram 21 (vinte e uma) crianças de 5 (cinco) anos da turma do segundo ano da educação infantil, sendo utilizado uma mostra de 11 (onze) crianças formadas em dois grupos para desenvolver a entrevista; 2 (duas) professoras, 2 dois comunitários, e a gestora da escola e ainda 5 pais das 11 crianças que foram entrevistadas.

A coleta de dados da pesquisa ocorreu em 6 dias, por meio de observações direta em sala de aula acompanhando a professora em todas as suas práticas pedagógicas desenvolvidas neste período; os demais dias foram para aplicar os questionários junto aos professores e para desenvolver as entrevistas com as crianças, os representantes da comunidade e com os pais das crianças entrevistadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresenta inúmeras reflexões a respeito do papel do ser humano em relação ao meio ambiente, contribuições significativas para que o indivíduo tome consciência e se sensibilize quanto a necessidade de cuidar melhor do ambiente.

Constatou-se que a escola tem exercido um papel fundamental para a tomada de consciência do estudante, dos professores e demais funcionários da escola, assim como tem procurado envolver aos pais e a comunidade em suas ações educativas e práticas, como no projeto Pé-de-Pincha e o Projeto da WSPA tem contribuído para repovoamento dos quelônios da região, na preservação de animais silvestres, quanto na sensibilização da comunidade.

Quanto às contribuições para a vida das crianças ao desenvolver práticas pedagógicas de educação ambiental na escola, são visíveis nos relatos das crianças e na própria participação nas atividades como protagonistas que esses estudantes estão sensibilizados que precisam cuidar dos recursos naturais existentes na região do Parananema, para garantir uma qualidade de vida para você, e para as futuras gerações.

Se observou que escola vem trabalhando práticas pedagógicas de educação ambiental não só no 2º período da educação infantil, e sim envolvem todos os indivíduos da escola, inclusive os pais e a comunidade em suas ações e projetos. Há uma preocupação da instituição também na formação ambiental dos educandos para melhor desempenhar suas práticas pedagógicas por meio de incentivo a participação em eventos que tratem do assunto.

As práticas quando realizadas fora da sala de aula eram muito mais formativas e reflexivas tanto para os professores quanto para o estudante que ao ter contato com a realidade podiam refletir sobre suas ações e atitudes no meio ambiente.

As práticas realizadas pela instituição iam de vistas as famílias para orientar para não criarem animais silvestres e cuidarem de lixo produzido em casa, há caminhadas ecológicas, coleta de resíduos sólidos, oficinas para produção de materiais didáticos, cessão de cinema e documentários tudo com intuito de levar as pessoas a refletir sobre suas ações no meio ambiente e fazer alguma coisa.

Essas atividades pelo que se observou veem proporcionado, tanto aos professores quanto aos estudantes adquirirem atitudes e comportamentos ambientalmente corretos, o que nos remete a certeza de que as instituições educacionais tem um papel importante na tomada de consciência, assim como na efetiva construção e reconstrução do conhecimento.

O estudo não traz uma solução para resolver os problemas ambientais, mas sim pretende contribuir para a formação de uma consciência ecológica das pessoas e instigar as instituições educacionais a desenvolverem ações com respeito e cuidado com o meio ambiente. Isso exige das escolas um quadro de professores qualificados e com condições adequadas para desenvolver o processo de ensino que garanta a aprendizagem dos educandos.

Por outro lado as instituições educacionais precisam adotar práticas pedagógicas alternativas em que os educandos e professores sejam sujeitos deste processo educativo, assim como garantir

no currículo os conteúdos de meio ambiente, preconizado nos PCN's e nas legislações ambientais em vigor.

Entende-se, que o desenvolvimento de EA na educação infantil é indispensável, porém não pode se limitar nesta modalidade e sim da educação infantil, as séries iniciais e a pós-graduação para então contribuir para formar na sociedade uma cultura ambientalmente correta e ecologicamente equilibrada.

É um processo que deve se iniciar no início da vida do ser humano, momento este em que a criança se introduz no mundo do conhecimento, que permitirá na vida adulta, interferir positivamente ou negativamente no meio social e ambiental na sua própria vida.

As análises e os fundamentos da EA na educação na infantil, trouxeram bases teóricas enfatizam a relevância para vida do ser humano ao desenvolver educação ambiental desde o nascimento a vida adulta, pois são fatores que contribuem para a formação da consciência ecológica da sociedade.

Diante do exposto apesar dos desafios que a escola enfrenta é importante a continuidade dessas práticas pedagógicas de EA e dos projetos que vem desenvolvendo junto aos estudantes, assim como formar parcerias com outras instituições educacionais e ambientais que possam apoiar a continuidade dessas práticas pedagógicas ambientais.

Quanto à comunidade, esta precisa ser parceira da escola, acompanhar e se envolver nas ações que são desenvolvidas na comunidade, além de buscar fortalecer o grupo de comunitários ambientais, já existente na comunidade que atuavam na preservação e conservação do meio ambiente.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, Izabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2008.

CHAPANI, Daisi Terezinha; DAIBEM, Ana Maria Lombardi. **Educação ambiental: ação-reflexão-ação no cotidiano de uma escola pública**. In: TALAMONI, Jandira L. B. e SAMPAIO, Aloísio Costa. Educação Ambiental: da prática pedagógica à cidadania. São Paulo: Escrituras Editora, 2003 (Educação para a Ciência; 4).

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DIAS, Genebaldo Freire. **Atividades Interdisciplinares em EA**. São Paulo: Global, 2006.

\_\_\_\_\_. Genebaldo Freire. **Educação e Gestão Ambiental**. São Paulo: Gaia, 2006.

DOHME, Vania; DOHME, Walter. **Ensinando a criança a amar a natureza**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2009.

LOWY, Michael. **Ideologia e Ciência Social: elementos para uma análise marxista**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2007.

FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo, SP: Cortez, 2006.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. 2. ed. Revista e ampliada: São Paulo: Brasiliense, 2009 (Coleção primeiros passos).

REIS, Marília Freitas de Campos. **Pesquisa em educação ambiental na universidade: produção de conhecimentos e ação educativa** In: TALAMONI, Jandira L. B. e SAMPAIO, Aloísio Costa. Educação Ambiental: da prática pedagógica à cidadania. São Paulo: Escrituras Editora, 2003 (Educação para a Ciência; 4).

# CONTRADIÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: EM BUSCA DE UMA CIDADANIA CRÍTICA

**MICHELANDE CARDOSO MADEIRA**

Graduada em pedagogia pela Universidade Federal do Piauí – [micherlane.formar@gmail.com](mailto:micherlane.formar@gmail.com)

**IVANA MARIA LOPES DE MELO IBIAPINA**

UFPI/DMTE (orientadora)

## INTRODUÇÃO

Este artigo discute os resultados obtidos na Pesquisa de Conclusão do Curso de Pedagogia. A referida pesquisa tem como foco a análise das contradições presentes nas práticas pedagógicas que formam o cidadão crítico. A presente pesquisa é parte de um projeto maior coordenado pelo Grupo de pesquisa FORMAR/UFPI sob orientação de Ibiapina (2007).

Esta pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual situada na zona norte de Teresina (PI), com cinco professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. O objetivo da pesquisa é caracterizar a prática pedagógica de uma professora dos anos iniciais da educação básica (ensino fundamental), analisando as contradições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que formem o cidadão crítico.

Buscamos estudos de autores como Franco (2008) e Freire (2005), para demonstrar que as ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula se constituem em prática social historicamente situada no interior de uma determinada sociedade, marcada pelos aspectos objetivos e subjetivos de constituição dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido a formação deve se voltar para a constituição de cidadãos críticos, sendo, portanto, marcada pelos aspectos psicológicos, históricos e sociais dos sujeitos que nela se constituem.

Para apresentar e discutir os conhecimentos produzidos ao longo desta pesquisa organizamos este artigo, que consta das seguintes seções: esta introdução, a revisão de literatura, a explicitação da metodologia trilhada na pesquisa, a discussão dos resultados e a conclusão.

Na seção seguinte, apresentamos a revisão de literatura que contribuiu para a produção das categorias de análise.

## REVISITANDO A LITERATURA

Esta pesquisa está fundamenta nas ideias de autores como Pimenta (1995), Veiga (1992), Rios (2001), Sousa (2006), Franco (2006;2008) entre outros que abordam as práticas pedagógicas criativas de professores e a sua contribuição para a formação do sujeito cidadão crítico e criativo.

A prática pedagógica constitui-se em tema recorrente no campo das investigações educacionais, pois muito se tem discutido sobre a prática pedagógica dos professores como meio de buscar superação para os problemas decorrentes das esferas sociais, como exemplo de autores que fazem essa discussão citamos Freire (2005) e Imbernóm (2000). A prática pedagógica é o lócus no qual o

processo de ser professor se consolida, sendo prática complexa que não pode se constituir apenas pelos conhecimentos técnicos, ao contrário, é necessário que a prática estabeleça relação dialética com a sociedade, com os outros e com o contexto específico de atuação dos envolvidos. Dessa forma, a prática não é constituída apenas por conhecimentos técnicos, mas também pelos aspectos históricos, psicológicos e sociais, tais como as relações de poder e a ideologia dominante daqueles que a desenvolvem.

Nesse sentido, entendemos que a reflexão crítica é um das condições fundamentais para que o educador desenvolva a prática pedagógica que forme para a cidadania crítica, pois é ao refletir criticamente que o educador poderá desvelar os princípios e as ideologias que norteiam sua prática, percebendo-se como sujeito que é transformado, mas que também pode transformar a realidade, desde que lhe sejam possibilitadas circunstâncias para que o desenvolvimento ocorra.

Por compreendermos que a prática pedagógica é uma prática social, afirmamos que a cultura escolar é perpassada pelo ideário da sociedade em que a mesma está inserida Pérez Gómez (2001, p. 185-189), ao analisar a natureza do conhecimento profissional que orienta a prática, enfatiza três enfoques. O primeiro é o enfoque prático artesanal em que “[...] o profissional docente é um especialista no conteúdo do ensino e um artesão nos modos de transmissão, de controle da vida da sala de aula e das formas de avaliação.” O segundo enfoque é “[...] o técnico-academicista, no qual a aprendizagem acadêmica das técnicas pedagógicas é essencial para o desenvolvimento posterior de intervenções eficazes e fiéis ao modelo científico técnico planejado”. O terceiro enfoque é o reflexivo do tipo investigação, para o qual “[...] O conhecimento pedagógico do professor é uma construção subjetiva elaborada ao longo de sua história pessoal, num processo dialético de acomodação e assimilação, nos sucessivos intercâmbios com o meio.”

Com base no referido autor, entendemos que prática pedagógica do professor pode estar permeada do enfoque prático artesanal ou técnico academicista que constituem práticas rotineiras, mecânica ou acrítica, ou pode estar permeada do enfoque reflexivo e também crítico em que os professores investigam a própria prática, em um processo que se constitui na relação com os objetos e com o mundo de forma dialética

Nesse sentido, ao ser reflexivo crítico, o professor torna-se capaz de analisar sua prática, desenvolvendo-a de forma compromissada, consciente de seus determinantes sociais, em diálogo com suas circunstâncias tornando-a uma práxis.

Cidadania ou cidadanias: afinal que cidadania queremos?

Desde o surgimento do termo cidadania na Grécia antiga, esse conceito ganha sentidos diversos ao longo da história. Isso acontece devido à dinâmica dos conflitos reais nos diferentes contextos, ou seja, o significado de cidadania não é universal, pelo contrário, depende das transformações históricas, sociais e culturais vividas pela sociedade em determinado momento histórico.

Liberali e Magalhães (2006) esclarecem que a cidadania pode ser entendida nas suas duas dimensões. Em uma perspectiva tradicional de democracia, a cidadania pode ser entendida como condição legalizada de direitos e deveres garantidos pela Constituição ou pela Comissão de Direitos Humanos. O que faz com que a cidadania seja compreendida como conjunto de princípios formais que de certa forma restringem ou condicionam as ações dos indivíduos.

Na segunda dimensão, a cidadania é entendida como atividade em que os formadores buscam direitos que estão além daqueles concedidos pela lei. Nessa dimensão, exercer a cidadania relaciona-se com os valores que permitem a vida social do homem calcada na ética, na solidariedade,

no saber de que os outros são tão legítimos quanto os eus individuais. Nesse sentido cidadania é entendida como prática social que partem de valores como liberdade, igualdade, solidariedade e o respeito às diferenças e às identidades (Liberali; Magalhães 2006).

## A TESSITURA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CIDADANIA

Por compreendermos que a prática pedagógica é uma dimensão da prática social historicamente marcada pelos aspectos psicológicos, históricos e sociais entendemos, com base em Franco (2008), que existe uma prática pedagógica que forma e transforma simultaneamente os sujeitos e as circunstâncias e há uma prática que oprime, distorce e aliena o sujeito que nela se constitui, o que faz com que estes fiquem presos nas circunstâncias sociais produzidas, adaptando-se a elas formando.

Sacristán (2002) propõe três acepções de cidadania, de acordo com a opção que se parta, podem derivar distintas visões de educação. O primeiro modelo de cidadania exposto pelo autor está sustentado nas ideias dos liberais que tem o indivíduo e seus direitos fundamentais acima de qualquer forma de vinculação social as tradições culturais. O segundo modelo proposto por Sacristán (2002) é baseado no comunitarismo. Nessa perspectiva se atribui valor essencial à liberdade como organização social e parte-se da importância das comunidades sociais sobre o indivíduo, valorizando os laços com os outros acima de sua independência individual, liberdade e autonomia de ação.

Em um terceiro modelo, Sacristán (2002) une os aspectos dos modelos anteriores. Surge então a cidadania no pluralismo democrático e cultural em que a esfera pública é ativa na luta pela sobrevivência e no desenvolvimento de formas culturais particulares, sem deixar de lado a defesa dos direitos individuais. Com base nos estudos de Sacristán e dos demais autores referidos neste texto, compreendemos que existem dois tipos predominantes de cidadanias, uma que forma o cidadão e outra que forma o cidadão crítico. O que determinará a formação de um tipo ou de outro de cidadania é a prática pedagógica do educador. Nesse sentido, com base nos autores estudados, caracterizamos a prática pedagógica dos docentes em dois grupos: prática pedagógica que forma para cidadania e prática pedagógica que forma para a cidadania crítica.

As práticas pedagógica que formam para a cidadania se caracteriza pela alienação dos sujeitos envolvidos, é uma prática acrítica, repetitiva, e alienada em que há o rompimento da unidade entre teoria e prática. Essa prática se baseia em leis e normas pré-estabelecidas, bastando ao professor subordinar-se ao conhecimento técnico-científico, tendo, portanto, caráter técnico-academicista. A prática desenvolvida pelo docente é produto acumulado de um longo processo, cuja característica predominante é decorrente de experiência mecanizada.

Já as prática que formam para cidadania crítica apresenta como principais características o caráter criador, a reflexão crítica, além de ser perpassada pela prática social. É essa pratica social que define e orienta a prática pedagógica do professor, que por sua vez procura compreender a realidade sobre a qual vai atuar o que pressupõe a unidade indissolúvel entre teoria e prática, ou seja, entre o que o professor pensa e o que ele faz.

No quadro 1 apresentamos as características das práticas que formam para a cidadania e das que formam para a cidadania crítica.

Práticas Pedagógicas que formam para cidadania	Práticas pedagógicas que formam para cidadania crítica
Constitui-se em educação bancária; Tem caráter prático artesanal e técnico academicista; É prática acrítica, repetitiva e alienada;	É prática crítica, reflexiva e criativa constituindo-se em educação emancipatória;
Os conteúdos são retalhos desconectados da realidade;	Parte da realidade concreta dos educandos;
Baseia-se na transmissão do conhecimento;	Os conteúdos são interdisciplinares;
Aprendizagem se dá apenas por meio da memorização mecânica;	Não há apenas memorização mecânica, o sujeito aprende nas inter-relações de maneira mediada;
O professor é o detentor do saber; A relação entre educador e educando dá-se pela autoridade e obediência;	A relação entre o educador e o educando ocorre por meio de relações dialéticas;
É permeada pela reflexão técnica ou prática;	É permeada pela reflexão crítica;
O aluno é passivo;	O aluno é sujeito ativo autônomo, livre, crítico e criativo possui identidades múltiplas enraizadas na vivência com os outros.

**Fonte:** Veiga (1992), Rios (2001), Sacristán (2002), Freire (2005), Pérez Gómez (2001).

## CONTRADIÇÕES: FONTE DE DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Nesta pesquisa consideramos que o mais importante no desenvolvimento são suas fontes e forças internas, por isso, consideramos a contradição, isto é, a Lei da Unidade e Luta dos Contrários a essência da dialética e do desenvolvimento, pois ela mostra as fontes e causas internas do eterno movimento do mundo material.

Por esta razão consideramos que fazer vir a tona as contradições das práticas das professoras partícipes desta pesquisa é essencial para que estas compreendam, o que fazem, como fazem e por que fazem e percebam a necessidade de transformá-las em práticas que se quer pedagógicas de maneira, que se forme para uma cidadania crítica em que todos percebam-se como responsáveis pela construção de um bem comum para todos.

De acordo com Afanasiev (1968) contrários são aspectos, tendências ou forças internas de um mesmo objeto ou fenômeno, que se excluem mutuamente, e ao mesmo tempo pressupõe um ao outro, ou seja, estão indissolivelmente ligados entre si. É essa relação de interdependência que constitui o que chamamos de Unidade de Contrários.

Nessa direção, compreendemos que, neste estudo, a unidade de contrários é constituída pelo fato de que as práticas das partícipes trazem em si aspectos contrários aquilo que consideramos ser pedagógico de acordo com os autores referendados nesta pesquisa. É este aspecto contrário (práticas que deveriam ser pedagógicas, mas que têm características contrárias ao pedagógico) que consideramos a unidade de contrários nesta pesquisa, pois são duas práticas excludentes, mas que ao mesmo tempo estão indissolivelmente ligadas entre si.

Os contrários dos objetos e fenômenos do mundo material têm caráter universal, isto é, não existe no mundo um só objeto ou fenômeno que não se desdobre em tendências contrárias. Esses contrários não somente se excluem, como também pressupõe um ao outro forçosamente, eles coexistem em um mesmo objeto e um é inconcebível sem outro.

Consideramos então que nas práticas pedagógicas das professoras desta pesquisa, os contrários pressupõe uma ao outro, pois para compreendermos o que é contrário nessas práticas (aquilo que não é pedagógico,) é preciso entendermos também o que é uma prática pedagógica.

Todos os objetos e fenômenos são formados por uma unidade de contrários que não existem pacificamente, mas que entram em contradição, uma vez que o caráter contraditório das tendências opostas, que se excluem mutuamente, provoca por necessidade a luta entre elas. Nesse sentido, Afanasiev (1968) afirma que a contradição é a fonte essencial do desenvolvimento.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento somente acontece devido às lutas das tendências opostas, ou seja, devido o desvelamento das contradições, da luta ente o novo e o velho, essa luta é absoluta assim, como é o desenvolvimento e o movimento, pois se não houvesse luta entre os opostos, se tudo existisse pacificamente, não haveria transformação, nem desenvolvimento. Entretanto, ressaltamos que entre as tendências opostas pode existir um estado de equilíbrio temporal que deve compreendido no sentido de que em uma determinada fase do desenvolvimento nenhuma das tendências têm vantagem ostensiva. Isso pode ser facilmente compreendido nesta pesquisa, quando compreendemos que as professoras, partícipes deste estudo, ainda não se inquietam, não se incomodam, não percebem as contradições, inerentes às suas práticas e ao contexto em que estão inseridas, permanecem com o mesmo fazer, isso não significa que não há contradição, ao contrário, as forças contrárias existem, no entanto, os contrários estão em equilíbrio, pois ainda não foram criadas condições para o surgimento do conflito, para que as partícipes percebessem o que fazem e como fazem.

## OS DIFERENTES TIPOS DE CONTRADIÇÕES

A luta entre os contrários se manifesta de maneira diversa em diferentes domínios da realidade material. No mundo, existem várias contradições cada uma de um tipo diferente. São exemplos de contradições as internas e as contradições externas. As contradições antagônicas e não-antagônicas fazem parte principalmente da esfera dos fenômenos sociais. A contradição principal, é aquela que desempenha papel decisivo no desenvolvimento e influencia todas as demais contradições.

O quadro a seguir, sintetiza os principais tipos de contradições nas práticas pedagógicas que formam para cidadania.

**Quadro 2** – Plano de Análise- Eixo temático: Contradição

Eixo temático	Objetivos e instrumentos	Categorias analíticas	Categorias interpretativas
Contradição	Analisar as contradições das práticas pedagógicas que formam para cidadania. (Videogravação)	Internas	Práticas que trazem aspectos contrários àquilo que consideramos ser pedagógico;
		Externas	Relação contraditória dessas práticas com a sociedade que exige uma cidadania crítica.
		Antagônicas	Formação cidadã que é desenvolvida nas escolas e cidadania crítica exigida pela sociedade.
		Não- antagônicas	Tanto as práticas pedagógica que formam para cidadania crítica quanto as que formam para cidadania coincidem porque são práticas.
		Principais	Práticas carregadas de aspectos contrários ao que é pedagógico.
		Secundárias	Todas as demais contradições que não são decisivas para curso do desenvolvimento.

Fonte: Afanasiev (1968)

## METODOLOGIA: PÁGINAS TRILHADAS NESTE ESTUDO

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir da imersão no campo de pesquisa de uma mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, que criou condições de reflexividade crítica para um grupo de seis professoras dos anos iniciais de uma escola pública estadual de Teresina. Neste artigo, analisamos as contradições existentes nas práticas pedagógicas de professores da educação pública dos anos iniciais no que se refere à formação da cidadania.

A referida pesquisa foi desenvolvida de acordo com os princípios da Pesquisa Colaborativa, que se organiza para que todos os partícipes tenham voz e vez durante a pesquisa. Magalhães (2009) afirma que espaços colaborativos são aqueles em que questionamentos, (entre professoras dos anos iniciais e pesquisadores) sobre conceitos científicos rotinizados (prática pedagógica e cidadania) e alienados permitam a negociação de novos sentidos e a produção de significados compartilhados.

Para coadunar essa perspectiva de desenvolvimento de contextos de pesquisa, escolhemos a abordagem sócio-histórica. Tem base dialética que se fundamenta no pensamento e nas práticas proposta por Vigotski (2001), que concebe a realidade a partir das condições materiais da existência humana e do desenvolvimento histórico, ou seja, concebe-a como algo concreto que tem uma história e está em constante transformação. Nossa participação no contexto da referida pesquisa colaborativa possibilitou a produção dos dados que serão descritos e que foram produzidos com base em videografações de aulas desenvolvidas no contexto da pesquisa explicitada anteriormente.

Na discussão dos resultados explicitaremos a caracterização das práticas, bem como, analisaremos as contradições presentes nestas práticas.

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O episódio selecionado para a análise faz parte do acervo de informações produzidas no âmbito da pesquisa colaborativa em nível de mestrado realizada com professoras de uma escola do município de Teresina/PI sob a orientação de Ibiapina.

A prática pedagógica selecionada para a análise é de uma professora que atua nos anos iniciais da educação básica, que em situações reflexivas de formação, foram utilizadas para a caracterização das práticas pedagógicas que formam para cidadania crítica. A seguir, apresentamos as situações de ensino e aprendizagem produzidas pela professora.

## ANÁLISE E CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DA PROFESSORA M

### Relatório de pesquisa dia 19/05/2011.

Contexto da aula: Escola Estadual da cidade de Teresina. PI. A gravação foi realizada em uma turma de 5º ano, tratava-se de aula de matemática ministrada pela professora M que tinha como objetivo revisar o conteúdo “perímetro” já que na última avaliação os alunos não haviam obtido êxito. A professora atua na sala de aula a 25 anos e por essa razão tem carga horária reduzida, trabalhando apenas em um turno somente com a disciplina de matemática em dias específicos.

A aula é iniciada com a professora explicando aos alunos que eles não tiveram bom desempenho na avaliação e que por isso estava retomando o assunto perímetro, no entanto, M parece não escolher a melhor maneira de retomar esse conteúdo, pois ela resolve ensinar os alunos se utilizando

de uma folha de exercícios que ela leva para turma e que os alunos devem responder. Além disso, também notamos que de fato não houve aprendizagem do conteúdo perímetro:

*... Então pra gente começar a rever nosso trabalho novamente eu trouxe aqui uma folha de exercício, pra gente trabalhar questões de perímetro certo?*

*Ei Vitória, sobre a aula de perímetro Vitoria, o que você tem a nos dizer, o que você aprendeu sobre perímetro? Heim Vitoria?*

*nada – responde a aluna*

*Cadê o ... Mateus, Mateus qual é sua definição de perímetro, o que é perímetro Mateus? O aluno responde em tom baixo que é a medição. A professora repete para a turma:*

*É a medição vocês concordam?*

*Eu concordo, eu concordo – diz um aluno que está sentado na primeira carteira – eu concordo que é o total, total de todos... – tenta explicar um aluno.*

*Total de quê? – pergunta a professora.*

*Total de todos os desenhos – completa o aluno.*

*– É o total de desenhos? – pergunta para a turma a professora.*

*De figura- complementa o aluno.*

*Quem lembra aqui qual o nome, desse, dessa figura geométrica? Os alunos pensam até que um responde:*

*É .. cubo.*

*É o cubo? – pergunta a professora.*

*É – poucos respondem.*

*Não – respondem outros.*

*É pirâmide- diz um outro aluno.*

*É a pirâmide?*

*Não – alguns*

*Sim- diz outro.*

*– É um polígono é? – pergunta um aluno.*

*– É um polígono, agora que polígono é esse? Heim Vítor- fala a professora por que esse aluno está distraído conversando.*

*As crianças não respondem.*

*– Se eu der o início começa com a letra T- diz a professora escrevendo a letra no quadro.*

*Há- diz um aluno levantando a mão como se estivesse tentando lembrar o nome.*

*Há... o quê?*

*Triangular..- grita o mesmo aluno. –Triangular- outro aluno repete.*

*– Triângulo?- pergunta a professora.*

*Tritongo, tritongo – alguns alunos dizem.*

*Não vamos ver quem descobre – diz a professora escrevendo tr no quadro.*

*Tri, tri – os alunos ficam a pensar.*

*Ainda não dá pra sair- ela acrescenta agora a letra a. Um aluno grita:*

*Trapézio.*

*Trapézio – repete a professora escrevendo no quadro e diz:*

*Eu sabia que escapar alguma coisinha aqui era o Mateus, não é Mateus, Mateus né? – fala a professora.*

*Gente aqui é um sólido ou é uma figura geométrica?*

*Sólido- os alunos respondem em coro. Han? –pergunta a professora.*

*Sólido responde a maioria novamente. Figura geométrica- diz alto um aluno.*

*Nossa... figura...*

*É uma figura geométrica- diz aluno antes que a professora acabasse de falar.*

*É uma figura geométrica- confirma a professora.*

*Então vamos lá, a próxima figura, de acordo com a definição determine o perímetro dos polígonos, agora eu vou fazer aqui uma revisãozinha do que é polígono. O que é um polígono pra gente que a gente trabalhou aqui, quem lembra?*

*Ninguém respondeu, ela provoca:*

*Essa figura tem reta?*

*Tem – eles respondem.*

*Tem, o que mais?*

*Um aluno fala baixinho – possui retas.*

*Hum? – pergunta a professora*

*Hum? – pergunta a professora*

*-Possui retas- ele responde novamente.*

*Isso, possui retas e é uma figura fechada né? Letra A vejam aí essa figura, a primeira figura, ela é representada pelas letras A, B, C, e D, Vitória qual é a primeira medida dessa figura de cima aí, qual a primeira medida?*

*Cinco – ela responde*

*Cinco centímetro, Natália o lado da figura aqui, qual essa medida aí Natalia, faça aí a leitura dessa medida*

*A aluna fica pensativa*

*Ela não tá prestando atenção – fala a professora*

*É 1,5 – responde outra aluna.*

*1,5 muito bem Beatriz – fala a professora*

*[A aula continua nesse ritmo com a resolução dos exercícios.]*

No episódio transcrito da aula, a interação é iniciada com a professora M explicando aos educandos que estes irão rever o conteúdo perímetro, pois a maioria dos alunos havia errado na avaliação esse conteúdo. A docente prossegue sem questionar a resposta dos alunos e continua com suas indagações sobre o nome de uma figura geométrica que ela desenhou no quadro. Os alunos tentam acertar o nome da figura, citando nomes como cubo, pirâmide, uma das crianças responde que é um polígono, a professora confirma que é, mas ressalta que o que ela quer saber é qual o nome do polígono, o que demonstra que a criança está confusa, pois ainda não sabe o que é um polígono.

A docente, então, começa a dar pistas, primeiro, ela escreve a letra T, os alunos gritam triângulo, triangular, tritongo, M responde que não, e escreve a letra R, uma dos alunos grita tri, mas como a professora compreende que eles ainda não sabem, e chega a dizer “ainda não dá para sair”, e acrescenta a letra A, imediata e mecanicamente, um aluno responde trapézio, a professora então confirma que é trapézio, e diz que sabia que alguém iria responder.

Assim, M utiliza de ações alienada e repetitiva, essa prática resulta, como afirma Veiga (1992): na prática que omite os seus fins sociais. Nos exemplos em foco, M lança várias perguntas aos edu-

candos, sem, no entanto, explicar o que de fato é um polígono, o que faz com que os alunos deixem a aula sem compreender o conteúdo, pois não houve negociação dos sentidos de polígono, tampouco o significado dessa figura geométrica foi trabalhado. A interação ocorre por meio de um jogo de perguntas e respostas, em que os alunos adivinham as respostas de acordo com a agir discursivo da professora.

Compreendemos, portanto, a prática da professora M como prática que forma para cidadania acrítica, pois a mesma ocorre por meio de ações mecânicas, repetitivas e alienadas, em que M faz perguntas e dá pistas das respostas aos alunos, não permitindo que eles reflitam acerca do conteúdo e do macro contexto social em que se inserem.

Dessa forma o episódio transcrito traz indícios de que a prática desenvolvida pela docente não pode ser considerada pedagógica pelo fato de que M desenvolve sua aula por meio de ações mecânicas, quando ela propõe o procedimento da aula [Então pra gente começar a rever nosso trabalho novamente eu trouxe aqui uma folha de exercício, pra gente trabalhar questões de perímetro certo?].

Agindo, dessa forma, reconhecemos que o agir da professora demonstra uma dicotomia teórico-prática, conforme afirma Veiga (1992). Neste sentido, compreendemos que se a prática de M não revela indícios de uma prática pedagógica, isto significa uma contradição interna, pois a prática pedagógica de M apresenta aspectos contrários ao que é pedagógico, Afanasiev (1968) ressalta que quando a contradição interna ocorre há uma luta de tendências contrárias em um mesmo objeto.

Os alunos respondem às perguntas quase que automaticamente, atendendo as sugestões que a professora M dá, por exemplo, neste trecho: [Quem lembra aqui qual o nome, desse, dessa figura geométrica?/ Se eu der o início começa com a letra T/ Tritongo, tritongo – alguns alunos dizem./ Não vamos ver quem descobre – diz a professora escrevendo as letras T e R no quadro./ os alunos ficam a pensar./ Ainda não dá pra sair- ela acrescenta agora a letra a./Um aluno grita: Trapézio]. No episódio em foco, identificamos uma aprendizagem mecânica e alienante já que os alunos não compreendem o conteúdo apenas tentam adivinhar as respostas.

Dessa forma, compreendemos que o fato dessa prática se dá de maneira mecânica, visando apenas ao conteúdo e ainda de forma alienada, sem fazer qualquer relação com a prática social, constitui a contradição externa dessa prática. Entendemos, portanto, que esses alunos não estão recebendo uma formação cidadã conforme cidadania exigida pela sociedade atual, já que os mesmos estão sendo formados como sujeitos passivos e alienados.

Nesta perspectiva, ressaltamos que a contradição interna da prática é a contradição principal, nesse sentido, Afanasiev (1968) esclarece que a superação da contradição fundamental gera desenvolvimento. Dessa forma, compreendemos que solucionando esta contradição, ou seja, se a prática pedagógica de M for transformada, e desenvolvida de maneira política e compromissada, tendo em vista a inseparabilidade da relação teoria-prática, essa prática poderá então formar o aluno crítico, ativo e consciente de sua coletividade, isto é, poderá formar para uma cidadania crítica. Assim, estaria solucionado não apenas a contradição principal, mas também as contradições internas e externas.

## CONCLUSÃO

A análise desenvolvida permitiu que chegássemos a conclusão de que a prática das professoras e o trabalho realizado nas escolas eram desenvolvidos de forma alienada, distante da realidade,

não sendo feito qualquer relação com a cidadania, com o compromisso dos alunos tornarem-se sujeitos críticos, conscientes de sua coletividade. Dessa forma, identificamos que há na escola investigada uma formação cidadã que não é crítica, pelo contrário, os alunos aprendem de forma passiva.

Ressaltamos que por meio deste trabalho, ancorado na Abordagem Sócio- Histórica, foi possível compreender as condições materiais de existência dos professores e considerar que os docentes produzem a sua história, assim como são produto de uma sociedade desigual. Compreendemos que esta realidade pode ser transformada desde que sejam dadas às professoras condições materiais para que reflitam sobre o que pensam, sabem e fazem. Assim, mesmo constatando que as docentes desenvolvem práticas acríticas e bancárias, entendemos que estas práticas não são estáticas, pelo contrário, estão em constante desenvolvimento, podendo ser transformadas em práticas reflexivas e criativas.

## REFERÊNCIAS

- AFANASIEV, V. **Fundamentos da Filosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- FRANCO, M. A. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v.34, n.1, jan./abr. 2008.
- \_\_\_\_\_. Saberes pedagógico e prática docente. In: **ENDIPE. Recife. Educação formal e não formal processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social**, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. (Org.) Formação de professores: texto e contexto. In: IBIAPINA, M. L. M.; LOUREIRO, E. J. ; BRITO, F. C. **O espelho da prática: reflexividade e vídeo formação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente profissional: formar-se para mudança e a incerteza**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- LIBERALI, F.C.;MAGALHÃES M.C.; et al. Educando para a cidadania em contextos de transformação. **The ESPECIALIST**. v. 27, n.2, p. 169-188. 2006.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artemed, 2001.
- PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- RIOS, T. A. **Compreender e ensinar : por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.
- SOUSA, M. A. de. **Prática Pedagógica: conceitos, características e inquietações**. In: IV Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que fazem investigação na sua escola. 2005, Rio Grande do Sul.
- VEIGA, I. P. A. Prática pedagógica e didática. In:\_. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas/SP: Papirus, 1992.
- VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 2001.

# A MOBILIZAÇÃO DOS SABERES E SABERES-FAZERES NO COTIDIANO DA PRÁTICA DE PROFESSORES INICIANTES

**JOELSON DE SOUSA MORAIS**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN – [joelsonmorais@hotmail.com](mailto:joelsonmorais@hotmail.com)

## APONTAMENTOS INICIAIS...

A atividade de ensinar requer o desenvolvimento de habilidades e competências que possam corroborar com a assertiva de uma apreensão de conhecimentos pelos sujeitos cognoscíveis, que são os educandos. Isso só acontece, quando os professores conseguem realizar a tarefa educativa da escola, qual seja: a de socializar os conhecimentos que a cultura societal deixara dos antepassados, que instrumentaliza os sujeitos a viverem apropriando-se e utilizando-se dos meios disponíveis para exercerem autônoma, crítica e deliberadamente suas ações em prol do crescimento e evolução que a sociedade oportuniza ao ser humano.

Ao intentarmos uma discussão reflexiva sobre a mobilização dos saberes e saberes-fazerem pelos professores iniciantes partimos da perspectiva de que estes sujeitos, ao findar sua formação inicial, estão munidos de um amplo conjunto de saberes científicos, pedagógicos e didáticos que fundamentarão o desenvolvimento de sua prática profissional, mas que não se reduz apenas a contingência desses saberes, pois se somarão aos outros que serão apropriados na prática de sala de aula, em decorrência das trocas com seus alunos, nas outras subdivisões do espaço escolar, em trocas com seus pares, e até mesmo nos outros espaços de convivência extraescolares, que influenciam o modo de execução do trabalho pedagógico.

Por outro lado, buscando ainda a exemplificação do que nos propomos inicialmente pela temática, quando valorizarmos o cotidiano da prática docente, entendemos que é nas relações impensadas, factuais, e não tidas como relevantes pelos sujeitos que se encontram substancialidade e significação, muitas vezes invisibilizadas pela rotinização das atividades docentes com que a escola se erige, passando a constituir cristalizadas suas ações, sem a possibilidade analítica que os momentos e situações não institucionalizadas revelam.

Ao iniciar na carreira do magistério, o professor iniciante busca materializar os seus saberes, de forma a possibilitar a execução do ensino, articulando-se com suas reflexões e as situações práticas que as ensejam, consolidando assim, o seu saber-fazer na experiência profissional que desenvolve cotidianamente. Nesse sentido, urge a questão como os professores iniciantes materializam os seus saberes e saberes-fazerem no cotidiano da prática de ensino? Com uma abordagem bibliográfica e reflexiva, buscamos neste estudo objetivamente compreender como os professores iniciantes mobilizam os seus saberes e saberes-fazerem no cotidiano da prática docente, tendo em vista, que o exercício profissional se constitui como um espaço multifacetado, e que, ao que tudo parece, se consolida seus saberes e saberes-fazerem aprendidos, boa parte advindos da formação inicial.

Discutimos esse ideário à luz de estudiosos como Tardif e Gauthier (2001), Nono (2011), Rios (2010), Morin (2010) entre outros, os quais apresentam fundamentos profícuos para estabelecermos reflexões e pensarmos criticamente a educação, sob o viés indagativo das seguintes pressuposições: que tipo de saberes os professores iniciantes estão desenvolvendo no cotidiano da escola? Os seus saberes e saberes-fazer estão contribuindo para que os educandos construam aprendizagens significativas? Existe algum obstáculo ou dificuldade dos professores iniciantes mobilizarem os seus saberes e saberes-fazer no início da docência?

As discussões aqui evidenciadas, são oriundas de nossas inquietações, enquanto pesquisadores, e que ganharam vigor, ao longo do processo de encontros e de formação inicial e continuada de professores. Assim, não se trata de um trabalho único versando sobre uma questão original, sob a qual ainda não existe algo que se aproxime, pelo contrário, abordar sobre os saberes, vem sendo pauta de discussões por muitos educadores e pesquisadores em vários lugares do mundo. O que aqui se apresenta, torna-se um ato de trazer para professores, pesquisadores e aqueles que se dedicam à tarefa de educar, elementos de reflexão e algumas novidades que venham contribuir no seu trabalho cotidiano de disseminar ideias e possibilitar o desenvolvimento educacional para aqueles que estão imersos na cultura escolar, e, contudo, social.

Nas ideias que se seguem, discutimos a relevância dos saberes na prática de professores iniciantes, colocando ainda como problematização *que saberes são necessários ao ensino no cotidiano da escola?, de que saberes estamos falando?, bem como o professor pode conduzir os seus saberes mediados pela ação (saber-fazer), de forma a produzir significação tanto para ele, quanto para os seus alunos no cotidiano da prática pedagógica?*. É por meio desses questionamentos, que viajamos, por campos de (in)certezas que nos conduzem nas aventuras de desvendar, talvez, o que ainda não fora elucidado, com caracterizações explicativas desveladas no cotidiano de nosso ofício de pesquisar a educação, sendo educadores, e aproximando-nos do conhecimento não somente científico e livresco, mas cotidiano e continuamente instável de nossos pares: professores e educadores, que buscam, no seu trabalho, a esperança de contribuir para a humanização dos seus educandos. Elementos estes expressos nas linhas a seguir.

## PROFESSORES INICIANTES: QUE SABERES? QUE FAZERES? E ORIUNDOS DA ONDE?

Existem inúmeros saberes, que podem ser conhecimentos, fundamentos filosóficos, éticos, e epistemológicos, etc., ou simplesmente informações do senso comum e da vida cotidiana que se mesclam oscilatoriamente entre os campos e espaços de convivência dos sujeitos socialmente e materializam-se em ações dizíveis racionalizados ou não.

Em se tratando de saberes docentes, estes, por sua vez correspondem aos enunciados discursivos construídos e socializados no cotidiano escolar, outrora adquiridos em suas experiências partilhadas nos vários segmentos onde convive. Portanto:

[...] Pode-se chamar de saber a atividade discursiva que consiste em tentar validar, com o auxílio de argumentos, operações discursivas (lógicas, retóricas, dialéticas, empíricas, etc.) e lingüísticas, uma proposição ou uma ação. A argumentação é, portanto, o “lugar” do saber (TARDIF & GAUTHIER, 2001, p. 194).

Dessa forma, qualquer que seja a natureza da argumentação, se configura como saber, porém, deve validar-se por meio de uma logicidade a ser efetivada discursivamente buscando dar legítimi-

dade ao saber sustentado. Com isso, podemos afirmar que o saber segue princípios de racionalidade – pelo menos deve ser assim – mesmo que não seja apenas uma afirmação ou uma via de ideias de outros campos de saberes, não necessariamente científicos, mas que tenha uma certa coerência e sentido para, de fato, tornar-se um saber, necessário aos propósitos de quem o utiliza ou o torna factível.

Por outro lado, podemos dizer que não se configura como saber, os discursos ou argumentações que deturpam o sentido objetivo do que é determinado conhecimento ou informação, e que ganha ares de negatividade, ou desvirtuamento, incorrendo em insignificâncias para quem se apropria ou está sujeito a adquirir por outrem. Diante destes designamo-los como uma “violência simbólica” parafraseando Bourdieu (2012), que busca, por uma força de poder, institucionalmente estabelecida para os sujeitos que deles se utilizam, forçosamente em suas relações discursivas a que se submetem. Deste modo confirmando a ideia anterior, acreditamos também que “não há saber que não esteja inscrito em relações de saber. O saber é construído em uma história coletiva que é da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão” (CHARLOT, 2000, p. 63), portanto, somente com o outro e para o outro podemos dizer que construímos e socializamos saberes, sob os quais também medeiam as ações, permitindo a práxis, isto é, o saber fazer, com sentido e intencionalidade.

Quanto ao fato da inviabilidade de se consubstanciar os saberes na prática de professores iniciantes, podemos ainda corroborar com a visão antropológica de Marc Augé (1994, p. 18) ao dizer que “a coerção do simbólico se dissimula atrás da identidade imaginária”, ou seja, os sujeitos acabam por deixar transparecer uma suposta realidade por meios dos saberes que possuem fazendo acreditar os outros que seus saberes são os válidos e pertinentes para as circunstâncias que são estabelecidas em suas ações. Isso acontece, quando os interlocutores não conseguem vislumbrar criticamente a originalidade e/ou validade de um saber que está em jogo, ou melhor, sendo revelado.

Os saberes-fazer são aqueles que são sedimentados cotidianamente em suas atividades (dos professores iniciantes – foco de interesse desse estudo) e que – quanto ao passado – foram consolidados antes mesmo de sua formação no curso de professores, constituindo-se amalgamadamente por expectativas, simulações do papel social de docente, atividades outras que assemelhavam-se a docência em outros espaços que não o da escola, influências da família, condições socioeconômicas e culturais, por escolhas exclusivas e determinantes para seguir a carreira, ou por situações como que inesperadas as quais as pessoas tenham-se defrontado sem previsão exercendo o ofício, mesmo que aligeirada e por oportunidades surgidas, entre outras situações.

Diante dos saberes e saberes-fazer, os professores precisam desde cedo, construir socialmente a tessitura com que alicerçarão os seus saberes. Não reduzindo-se somente ao conhecimento científico, mas em outras dimensões de experiência sensível capaz de possibilitar horizontes que muitas vezes é inatingível pela ciência. Assim, as práticas sociais como: assistir filmes, ouvir uma boa música, ler outras leituras além das pedagógicas (como a literatura, por exemplo, que abriga uma riqueza infinita de emoções e cultura), uma viagem, diálogos com pessoas de outras áreas do conhecimento, entre outros. A coexistência desses elementos contribui satisfatoriamente para a ampliação dos saberes e saberes-fazer. Ressaltamos com isso que:

[...] não basta fazer bem uma coisa para falar de “saber-fazer”; é preciso também que o ator saiba por que faz as coisas de uma certa maneira; no mesmo espírito, não basta dizer bem uma coisa para saber do que se está falando (TARDIF & GAUTHIER, 2001, p. 195).

No caso dos professores iniciantes advogamos a ideia de que, embora a formação inicial não dê conta de prepará-los em todas as dimensões – e isso nem seria possível, pelo tempo e as constantes evoluções e mudanças com que a sociedade enfrenta continuamente – possam ir se apropriando de elementos que facilitem a sua atividade de ensino, quando iniciarem suas atividades profissionais, buscando não se tornar meramente obstaculizantes o seu ofício. Assim:

*Parte-se da consideração de que os professores, desde a entrada na carreira, encontrando ou não obstáculos e/ou facilidades para ensinar e permanecer na profissão, possuem e mobilizam um conjunto de conhecimentos na tentativa de garantir que seus alunos aprendam (NONO, 2011, p. 46).*

Porque a razão maior de possuir ecleticamente um cabedal informacional e de conhecimentos, ou saberes em sua experiência que antecede o ensino, é exatamente facilitar os contextos de atuação, não que isso seja um fator determinante e absoluto a ser seguido *a priori*, mas que contribui facilitadamente para desenvolver suas atividades, que se somarão a sua constante reflexão, passando a associar o que verbaliza (saber) ao que realiza (saber), articulando-se de forma plausível, e conseguindo realizar, para tal, a tarefa educativa, qual seja, o ensino.

Considerando o fato de que essas circunstâncias (a apropriação de saberes e mediações dos fazeres no processo de ensino pelos professores iniciantes), não acontece sem uma iniciativa dos próprios sujeitos em si mesmos, buscando interagir com outros socialmente, partimos do princípio proposto filosoficamente por Rios (2010, p. 104) de que “[...] é importante fazer a provocação no sentido de pensarmos sobre o que necessitamos, o que queremos e o que podemos saber”.

Antes de qualquer firmamento de possibilidades absolutas, na construção da identidade docente, é preciso, não uma aceitação e reprodução dos condicionantes conhecimentos que sustentarão a prática pedagógica dos professores iniciantes, que a todo custo são tidas nas relações cotidianas, mas a compreensão crítica e reflexiva, que leve ao confronto do que não se concorda, a partir dos saberes que possui, chegando ao substrato de que “conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza” (MORIN, 2010, p. 59), passando a problematizar o que está posto, como uma forma de dar abertura as novas possibilidades que existem na experiência circundante e complexificada em que estão inseridos os sujeitos que os levarão a novos olhares e reflexões sobre a realidade, dando outras significações.

## **COTIDIANO ESCOLAR: INVISIBILIDADES E PRODUÇÃO DE SENTIDOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES INICIANTE**

Avançar por meio do saberes mostra-se uma alternativa fecunda e um grande potencial para ensinar com sentido na escola.

Os estudos do cotidiano tem mostrado com grande riqueza o que algumas dimensões unicamente metodológicas e científicas não têm mostrado. Primeiro porque o universo gnosiológico fica preso aos ditames da ciência, e somente é seguido o que está estabelecido, sem deixar brechas para a ousadia e inovação dos professores/educadores e pesquisadores em educação e outros sujeitos de outras áreas que a ela recorrem, para identificarem e perceberem elementos que estão além das lógicas científicas institucionalizadas.

Segundo mostra Lacerda (2011, p. 60), “são tantos os movimentos que se processam em cotidiano! Conversas, práticas, observações, registros...”. Momentos esses, que não são vistos imediatamente, ou não são percebidos como situações de construções de aprendizagens, pelos professores em seus contextos de atuação, sobretudo aqueles que se iniciam na carreira, pois, boa parte, se preocupa em ministrar os conteúdos de ensino relacionados ao ano que estão lecionando. Nesse sentido, entendemos que a atividade de ensino não se resume à sala de aula, e tão somente aos conteúdos de ensino, mas existem outros saberes, provenientes de outros ambientes – como já fora mencionado anteriormente – e que são tão relevantes quanto aqueles nos intramuros da escola. Assim:

É importante considerar o ensino como uma prática social específica, que se dá no interior de um processo de educação e que ocorre informalmente, de maneira espontânea, ou formalmente, de maneira sistemática, intencional e organizada (RIOS, 2010, p. 111).

O professor, contudo, deve sim, buscar compreender que ensinar é buscar os diversos conhecimentos que a cultura lhe proporciona, mas levando-os para o ambiente escolar e fazer destes, mediante uma dialogicidade que levem os indivíduos a sair da condição de meros receptores de informações, e sim construtores e questionadores da realidade. Eis o professor um articulador e disseminador da cultura na sociedade contemporânea. E o seu papel está cada vez mais se tornando difícil e complexo, por estar enfrentando uma profusão grandiosa de informações, aparatos tecnológicos gerados pelo fenômeno da globalização que se torna desafiante ao seu trabalho.

Dar sentido ao ensinar, é valorizar a experiência cotidiano que mostra-se rica em detalhes nem sempre valorizados pelos sujeitos e profissionais da educação imersos na escola. É também dar voz e vez para o aluno se manifestar espontaneamente, sem, contudo, ferir sua dignidade pela utilização de saberes impróprios ou coercitivos na sua aula. É trocar experiências com seus pares (os professores)... e tudo isso é encontrado no cotidiano.

[...] Pois o cotidiano é o *espaçotempo* do desprezível, do irrelevante, do episódio, do fragmento, do repetitivo, da rotina; assim como as classes populares, constituídas por sujeitos sem importância, pequenos, desprezíveis, marginais [...] É nesse cotidiano que o vivido ganha significado e são desenvolvidas as interações que constituem os processos de humanização (ESTEBAN, 2003, p. 127).

E é nesse dinamismo do cotidiano que devem ser construídos os sentidos de uma educação que desperte o novo, o diferente, e o impensável diante de tantas coisas comuns e passageiras que passam pelos nossos olhos sem nenhuma efetividade para a educação escolar e a aprendizagens dos sujeitos que buscam uma forma de transformação social.

Em se tratando dos saberes dos professores iniciantes quando começam a lecionar, em sua maioria os mesmos se detém a transmitir uma quantidade muito grande de conhecimentos como se o ensino se reduzisse a essa prática não considerando as outras dimensões da prática educativa que são inúmeras e bastante proveitosas. Assim, tornar-se necessário que os professores compreendam que:

[...] O ensino de conteúdos é entendido como tarefa mais ampla que transmitir informações. Trata-se de garantir aos alunos acesso aos conhecimentos que lhes permitirão participar da vida social e produtiva, e aprendizagens que lhes possibilitem buscar, selecionar, produzir, analisar e utilizar tais conhecimentos diante da complexidade e da diversidade das situações atuais (NONO, 2011, p. 46).

O cotidiano da prática de professores iniciantes, portanto, abriga um terreno de incertezas e de possibilidades que permite fazer com que construa sua profissionalidade, dependendo das rela-

ções que estabelece e como conduz sua reflexão e sua ação racionalizadora em busca da transformação educativa, cultural e social. Para isso, estes devem continuamente ir “[...] colocando-se perante uma constelação de possibilidades, em vez de o reduzir a uma constelação de objectos particulares, próprios de teorizações distintas” (ZEMELMAN, 2006, p. 458).

Um dos grandes obstáculos que nos impossibilitam de olhar o cotidiano escolar, carregada com suas diversidades de significados, diz respeito aos saberes cristalizados que adquirimos, boa parte em nossa formação inicial e que passamos a dar continuidade, passando a incorporar em nossas práticas diárias, quando iniciamos a nossa profissão. Isso geralmente é posto em evidência, mas ainda assim, não conseguimos enxergar em sua totalidade os malefícios que isso pode trazer em longo prazo para nossos alunos, e isso acontece até, em muitos casos, inconscientemente. Quase sempre não nos damos conta de que “[...] ao invés de separar e simplificar para conhecer, podemos complexificar e unir” (SAMPAIO, 2008, p. 178), possibilitando então a apropriação e encontro com vários saberes que nos darão suporte para nós compreendermos enquanto sujeitos de conhecimentos, e que partilhemos estes a outros sujeitos que necessitam culturalmente desenvolverem suas habilidades para conviverem socialmente, e que esses contextos de mutabilidade são gerados pelos saberes que são incorporados pelos sujeitos em suas atividades cotidianas tanto escolares como oriundas de outros espaços.

Partindo desse pressuposto, aludimos nossas compreensões com as de que:

[...] Quanto mais desenvolvida é a inteligência geral, maior é sua capacidade de tratar problemas especiais. A educação deve favorecer a aptidão natural da mente para colocar e resolver os problemas e, correlativamente, estimular o pleno emprego da inteligência geral (MORIN, 2010, p. 22).

Não se trata, pois, de perder a intencionalidade a que nos propomos especificamente em determinados fins, mas ao fato de que, não possamos nos prender a determinismos sociais e sustentados univocamente pela ciência. Que os professores iniciantes, ou aqueles que já se encontram a mais tempo na profissão, possam refletir em sua prática, eis então, a questão que se propõe este estudo: perceber, por entre circunstâncias da vida cotidiana, o que não está ao alcance de nossas visibilidades e que se ocultam pelas prescrições curriculares (no caso da escola) e pelo demasiado enaltecimento da ciência, como única possibilidade de desenvolvimento social, considerando uma esfera mais ampla. Assim “[...] colocar-se perante as circunstâncias consiste em abrir-se ao inédito, saber pensar a partir do desconhecido, isto é, a partir do que excede os limites conceptuais...” (ZEMELMAN, 2006, p. 458). Eis, portanto, os limites que nos desafia, enquanto professores e educadores que buscamos não só uma significação, mas também resignificação dos saberes e saberes-fazerem a que empreendemos em nossa cotidianidade, enquanto profissionais e intelectuais transformadores como mostra Giroux (1997).

## À GUIA DE CONCLUSÃO...

Tanto quanto a apropriação dos saberes como caráter eminentemente relevante para consolidar profissionalmente em potencial o trabalho docente, sobretudo, do professor que vai iniciar no magistério, ressaltamos que, de nada vale o saber sem o transmitir, e que essa transmissão não acontece meramente por si só, e engessada sem uma interação do interlocutor, e sim é dialógica, porque geram-se mudanças e construções de outros saberes tanto para e com os professores, quanto para e com os seus alunos, seus pares, e outros sujeitos da escola e de outros espaços sociais.

Buscando responder ao que nos questionamos no início deste texto sobre: que saberes são necessários ao ensino no cotidiano da escola?, de que saberes estamos falando?, bem como o professor pode conduzir os seus saberes mediados pela ação (saber-fazer), de forma a produzir significação tanto para ele, quanto para os seus alunos no cotidiano da prática pedagógica? Podemos afirmar – sem que esta seja uma ideia absoluta e intransponível, mas pelo contrário flexível e passível de críticas – que os saberes dos professores, e neste caso aqui, dos professores iniciantes, antecedem sua formação inicial enquanto professores, pelas expectativas que criam quanto a profissão, os papéis sociais que desempenham acerca da profissão docente, as leituras que realizam de outros contextos e situações: de um filme, de uma música, de uma conversa com outras pessoas (sejam elas profissionais formados, ou pessoas sem formação superior), as interações familiares, com seus amigos e colegas no universo social, e as interações em diversas instâncias, enfim, todos esses espaços e sujeitos, corroboram para solidificar e complexificar seus saberes que alicerçarão suas ações profissionalmente.

Os saberes cotidianos são então, uma fonte inesgotável de conhecimentos plurais e significativos que darão sentido a tarefa de educar na escola contemporânea.

São as vivências variadas e partilhadas no transcurso da vida social, cultural e educacional que irão expandir os horizontes de saberes e saberes fazeres dos professores iniciantes ao iniciar sua atividade profissional enquanto sujeitos do conhecimento e da transformação social dos seus aprendentes e de si próprios.

Para que se efetive toda e qualquer possibilidade de expansão dos saberes na escola, os professores precisam, antes de tudo, transgredir seus limites, não no sentido da radicalidade extremista e incongruente com a racionalidade epistêmica e científica, mas aguçar sua reflexão crítica, buscando no que está posto, transformar a realidade, dando novos significados, valorizando outros contextos e situações, no campo da emocionalidade e dos sentidos; driblar competentemente o imprevisível e prescritivo, que impedem a geração de mudanças.

Os saberes que produzem significado no ensino são oriundos de vários contextos, extrapolando os horizontes da ciência. Na verdade, são estes os saberes que permitem o alargamento das consciências e reversibilidade do que se encontra tacitamente na sociedade. São esses saberes do cotidiano, que não somente transforma os sujeitos que dele se apropriam e socializam aos demais, mas modifica a sua realidade circundante, por meio da problematização e questionamentos que assolam toda e qualquer forma de opressão e rigidez na sociedade.

Se alguns casos ou experiências, sejam elas escolares ou não, ainda se apresentam como imutáveis, é porque ainda não se descobriram o valor simbólico – como bem salienta Bourdieu (2012) – dos discursos ou saberes substancialmente transformador que os mesmos podem desencadear. E isso acontece, muitas vezes pelos automatismos e passividade que solapam a realidade dos profissionais da educação, por exemplo, essencialmente de alguns professores que se deixam levar, sem precavermos da grandeza do poder que possui para transformarem a realidade em que atua, sobretudo, pela agudeza de seus saberes e saberes-fazeres que parece que ainda não encontraram terreno fértil e propulsores para as mudanças bruscas e emergenciais que urgem no interior da escola – em alguns casos –, e, contudo, da sociedade, por estar inserida nela e a dela retornar, numa transitoriedade que não cessa e que continua a cultura, em muitos casos da repetição/reprodução, mas também da mudança.

Que estas reflexões possam configurar-se como transformadoras e aglutinar-se a outros saberes e, porque não saberes-fazeres no cotidiano da prática de professores iniciantes, práticos, pes-

quisadores e demais sujeitos preocupados com a tarefa encantadora do ensino e da mudança na sociedade em que vivemos.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ESTEBAN, Maria Teresa. Sujeitos singulares e tramas complexas: desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa. In.: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método**: Métodos: contramétodo. São Paulo: Cortez, 2003.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

LACERDA, Mitsi Pinheiro de. Redes de cooperação e solidariedade em cotidiano escolar. **Revista educação em questão**, Natal, v. 40, n.26, p. 48-68, jan./jun. 2011.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 17.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Ampliar o diálogo de saberes para a docência. In.:FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. **Didática**: embates contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. **Os caminhos que fazemos ao caminhar**: diálogos entre professoras e coordenadoras a partir de registros diários de aula. Tese de Doutorado (Educação), Universidade Federal Fluminense, 2008.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In.: PERRENOUD, Philippe et al **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2.ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ZEMELMAN, Hugo. Sujeito e sentido: considerações sobre a vinculação do sujeito ao conhecimento que constrói. In.: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

# O OLHAR DA CRIANÇA SOBRE A BRINCADEIRA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

**UILIETE MÁRCIA SILVA DE MENDONÇA PEREIRA**

Aluna de mestrado do PPGED/UFRN – Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. PPGED//UFRN – etnharon@ig.com.br

**MARIA ESTELA COSTA HOLANDA CAMPELO**

Professora Doutora do CE/UFRN – Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e orientadora da dissertação “O olhar da criança sobre a brincadeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental”. CE/PPGED/UFRN – estelacampelo@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta os resultados parciais da dissertação de mestrado, intitulada: “O olhar da criança sobre a brincadeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental”. O tema escolhido foi construído ao longo da prática docente, enquanto professora de crianças na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pela necessidade de refletir sobre as concepções das crianças sobre a sua principal atividade – a brincadeira e objetiva ‘Investigar o olhar da criança sobre a brincadeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental’.

Focalizamos como *lócus* da pesquisa o Núcleo de Educação da Infância – NEI//CAp/UFRN, onde foram escolhidas, aleatoriamente, como sujeitos do trabalho, crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que têm, em média, 6 a 8 anos.

Os critérios de escolha das crianças foram: serem alunos dos anos iniciais do EF da escola pesquisada; demonstrar interesse em participar da pesquisa; ser autorizado a participar. O critério de escolha do campo empírico: *lócus* de pesquisa foram: ser escola pública; ministrar ensino Fundamental (anos iniciais) e ser acessível à pesquisadora.

Do entrelaçamento das questões colocadas, definimos o nosso percurso metodológico, através da abordagem qualitativa de pesquisa, utilizando como instrumento de construção de dados a entrevista narrativa e a observação. Para as nossas análises, transitamos na relação teoria/prática, estabelecendo um diálogo com autores como: Piaget (1976), Kramer (1993), Brougère (1997), Vygotsky (1998), Kishimoto (1999), Borba (2007), dentre outros e nos documentos oficiais: Brasil (1998a, b e c), Brasil (2007), etc.

Procurando perceber a criança e a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil a partir das concepções desenvolvidas pelo NEI, e destacando que muitas pesquisas realizadas como: Brougère (1997), Kishimoto (1999), Wajskop (2001), dentre outros, têm privilegiado o olhar do adulto, do professor, consideramos este nosso trabalho relevante e, até, com certa originalidade. Todos esses estudos, dentre tantas descobertas que nos proporcionaram, nos alertaram para o tema que ora pesquisamos.

Nessa perspectiva, a sociedade vem sofrendo diversas mudanças decorrentes do desenvolvimento tecnológico, das exigências que o mercado impõe e das diferentes culturas, o que é considerado por alguns autores como processo de globalização. Essas transformações interferem em diversas áreas, principalmente, no contexto educacional (NETO, 2009).

Essas exigências interferem na organização do trabalho pedagógico, modificando o currículo, a organização do espaço e do tempo e na priorização dos conteúdos conceituais como possibilidade predominante de intervenção do professor.

Nesse contexto de mudanças, é importante pensar se as escolas se preocupam em organizar adequadamente o tempo e o espaço pedagógicos, considerando as necessidades, possibilidades e especificidades da criança entre 6 a 8 anos. Dentre essas necessidades, questionamos se há espaço para a brincadeira nas séries iniciais do Ensino Fundamental e de que forma ela se apresenta na rotina escolar de tal etapa, principalmente após a inserção da criança de 6 anos no Ensino Fundamental a partir de 2006, conforme a Lei nº 11.274/2006, uma vez que, estudos como Brasil (2007), apontam a necessidade da adequação do currículo às necessidades/possibilidades dessas crianças que agora fazem parte desse nível de ensino.

Entende-se, neste artigo, que o brincar possui um sentido social e está fortemente associado à cultura e às condições de vida daqueles que brincam. Segundo Brougère (1997), toda sociedade é formada por uma cultura que dispõe de diversas imagens, representações, símbolos e significados expressivos, dentro de um espaço social. Através da brincadeira, as crianças se apropriam dessa cultura e sociedade, podendo se expressar e criar novas produções e desenvolvem-se.

Nessa mesma perspectiva estão os estudos realizados por Vygotsky (1998), os quais defendem que a brincadeira favorece a Zona de Desenvolvimento Proximal,<sup>1</sup> pois ao brincar, a criança age além do comportamento da sua faixa etária e da sua realidade diária, produzindo atividades e experiências novas, criando modos de pensar e agir no mundo que desafiam o seu conhecimento já internalizado.

A brincadeira é um dos eixos fundamentais trabalhados na educação de crianças. Essa atividade é incorporada como experiência de cultura, uma vez que os processos de desenvolvimento e de aprendizagem envolvidos no brincar são também constitutivos do processo de apropriação de conhecimentos, ou seja, a brincadeira é considerada fundamental para o desenvolvimento da criança.

Rosler (2006) aponta que o desenvolvimento do ser humano acontece de acordo com a apropriação da cultura e com as diversas mediações que o indivíduo realiza ao longo da sua vida, que o tornam capaz de reproduzir, transformar e exteriorizar aquilo do qual se apropriou. Acreditamos que a criança recorre à brincadeira como mediadora desse processo de apropriação, expandindo suas relações com o mundo dos objetos e símbolos humanos. Dessa forma, assimila, compreende e aprende a viver socialmente no espaço em que está inserida.

Brincar, portanto, é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança. Segundo Leontiev (2001 p. 122), “o desenvolvimento mental de uma criança é conscientemente regulado, sobretudo pelo controle de sua relação precípua e dominante com a realidade, pelo controle de sua atividade principal, que é a brincadeira”.

Tal afirmação reforça o entendimento sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil e nos instiga a buscar as ideias das crianças acerca do brincar.

O olhar das crianças se constitui um desafio para os pesquisadores, mas no que se refere às metodologias de pesquisas com crianças, percebemos a importância de dar vez e voz às culturas e histórias lúdicas das crianças, como uma possibilidade de conhecer para melhor compreender/

<sup>1</sup> A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é um espaço dinâmico de aprendizagem, que, de acordo com as ideias de Vygotsky (1998), implica a relação entre o nível de desenvolvimento real – determinado pela capacidade de solução de problemas de modo independente – e o nível de desenvolvimento potencial – determinado através de resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

explicar as relações entre professores e alunos. Conforme ratifica, Silvestre, Ferreira e Araújo (2010, p.287-288),

a possibilidade de ouvir as crianças, consolida-se, a nosso ver, como um desafio para as relações que se estabelecem entre alunos e professores nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, é na reflexão sobre a importância dessa ação de escuta, que podemos conceber a interação com esse universo infantil como espaço de busca para explicar/compreender o mundo ao seu redor.

Esse tipo de metodologia se trata de um exercício de suma importância, olhar/ver o cotidiano das crianças pequenas e grandes, buscando, dessa forma, modos de abordar essas realidades para, assim, por meio desse exercício teórico-metodológico e epistemológico, chegar perto desses seres sociais infantis para entender suas visões de mundo e sociedade. Esse entendimento é ressaltado quando Faria *et al.* (2005, p. VIII), diz:

[...] muitos pesquisadores, salvo exceções, continuam em seus pedestais adultocêntricos no “campo” de pesquisa, campo que poderia ser um enorme verde florido de sons, linguagens e gestualidades lúdicas, mas que lamentavelmente constitui-se ainda numa artilosa forma de vomitar os seus métodos positivistas. Métodos eivados de uma racionalidade instrumental que transforma as crianças em cobaias, tábulas rasas, “coisa” ou folha de papel em branco. [...] É importante desafiar os pesquisadores ao enfrentamento da pesquisa com crianças, de trazer à tona as implicações das relações estabelecidas pelo pesquisador com esses “novos” sujeitos, especialmente quando pensamos nas diferentes linguagens que podem permear essas relações.

Nesse sentido, devemos considerar as crianças como sujeitos que possuem um olhar crítico, que pensam, agem e sentem, como seres singulares e especiais, que têm direitos e deveres, que se constituem, desenvolvem-se nas interações sociais, aprendendo, incorporando e ressignificando práticas culturais, ou seja, sujeitos que têm vez e voz na educação (BRASIL, 1998).

Apesar de se constituir como desafio, alguns estudos sobre a metodologia com crianças envolvendo a temática da brincadeira já foram apontados no Brasil. São eles: Silvestre, Ferreira e Araújo (2008); Araújo (2008), Maria Malta Campos e Sílvia Helena Vieira da Cruz (2006) e Sílvia Helena Vieira da Cruz (2008). Os referidos estudos apontam para a importância da voz das crianças em investigações sobre a brincadeira, ressaltando-a como uma atividade que tem um valor em si para o desenvolvimento das crianças, que não se limita a um recurso didático utilizado pelo professor, como se constata na maioria das práticas da atualidade.

No respeito a dar vez e voz às crianças, percebemos uma nova concepção de criança, que reforça essa nova forma de investigação. Nessa direção, Kramer (2003, p. 91) defende uma concepção de criança que

[...] reconhece o que é específico de infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância, pode nos ajudar a aprender com elas.

É importante olhar para as crianças como sujeitos que pensam, agem e sentem, que são construtoras de histórias e cultura. Precisamos aprender com as crianças, olhar seus gestos, ouvir suas falas, compreender suas interações, ver suas produções.

Didonet (2003, p. 97) também nos chama a atenção para o nosso olhar sobre a criança:

É preciso que haja um novo olhar sobre a criança e que esse olhar a encontre como pessoa. É preciso que se fortaleça o compromisso moral e ético com essa pessoa que chegou para viver, para desfrutar da vida, para expressar e expandir a riqueza do mundo.

Conhecer e aprender as manifestações e expressões culturais das crianças, tendo a brincadeira como categoria de análise e as crianças como sujeitos de pesquisa, portadoras de linguagens e produtoras de cultura, tem permitido ampliar o olhar da Psicologia, no sentido da ampliação das possibilidades de estabelecimento de relações diversas em que as múltiplas dimensões humanas possam ser reconhecidas, pois revelarão também as culturas infantis (FARIA *et al.*, 2005).

As crianças são produtoras de cultura no sentido de serem capazes de construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação. Essas culturas produzidas pelas crianças resultam do processo social de construção da infância.

Corroborando com a afirmativa anterior Sarmiento (2003, p.4) nos diz que

[...] as culturas de infância, sendo socialmente produzidas, constituem-se historicamente e são alteradas pelo processo histórico de recomposição das condições sociais em que vivem as crianças e que regem as possibilidades das interações das crianças, entre si e com os outros membros da sociedade. As culturas da infância transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade.

A compreensão das culturas da infância só será possível na conjugação da análise da produção das formas culturais para a infância com a recepção efetiva dessas formas pelas crianças. Mas, além disso, essa compreensão não pode deixar igualmente de por em relevo aquilo que são as formas culturais autônomas geradas pelas crianças nas suas interações e nas interações com os adultos e com a natureza, e que as caracterizam não apenas como fruidores, mas como criadores culturais. (SARMENTO, 2003).

É fundamental conhecer as crianças, pois elas nos revelam muitas coisas que são importantes para nós, adultos, refletirmos, haja vista que

O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças. (PINTO; SARMENTO, 1997, p.25).

Nesse contexto, consideramos as crianças como cidadãos, sujeitos com singularidades e especificidades, sujeitos que constroem seu conhecimento, mediado pela ação do outro (professor, criança, objetos sócio-culturais), o que está coerente com Brasil (1998a, p. 21 e 22) que, assim, se manifesta:

As crianças são sujeitos que pensam, agem e sentem. São sujeitos sociais e históricos que são marcados pelo meio social em que se desenvolvem, mas também o marcam. As crianças são seres singulares e especiais: pensam, sentem de um jeito muito próprio, se constituem, desenvolvem-se nas interações sociais, aprendendo, incorporando e ressignificando práticas culturais, ou seja, sujeitos que devem ter vez e voz na educação.

A culminância das preocupações e estudos se materializou através da pesquisa desenvolvida sobre o olhar da criança sobre a escola de educação infantil exigência para obtermos o grau de licenciada em Pedagogia pela UFRN.

Da análise de dados para a realização da monografia emergiu a temática “o olhar da criança sobre a brincadeira”, pois nesta pesquisa as crianças já apontavam, nas suas falas, a brincadeira como um momento importante na rotina da escola, como veremos a seguir, a partir da análise da subcategoria “características de uma boa escola”.

Na escola de criança, tem que ter professores diferentes, tem que ter brinquedos para a gente brincar, como para ler, para a gente ler, para a gente aprender. (Tarsila)<sup>2</sup>. [...] É porque as crianças brincam, aqui (se referindo a escola) tem o parque [...]. (Picasso). [...] Uma boa escola de criança é quando tem uma professora boa, que tem brinquedos, que tem muitas coisas, biblioteca, tem brinquedoteca [...]. (Tarsila) (MENDONÇA, 2006, p. 52 – Grifo nosso).

As falas das crianças são ratificadas e complementadas, como podemos observar na opinião de Kramer (2003, p. 81). Numa boa escola, as crianças

têm direito à brincadeira, a um espaço digno e sadio, ao conhecimento. Têm direito à educação infantil de qualidade, com professores que também sejam tratados, se vejam e atuem como sujeitos sociais, que produzem cultura e são sujeitos da história.

Na pesquisa realizada, as crianças destacaram a importância de o professor saber as brincadeiras, no sentido de fazê-las acontecer entre as crianças, participando delas ativamente. Acerca do conhecimento dos professores sobre a brincadeira, encontramos significativas as falas de Portinari, Picasso e Anita, respectivamente, que se posicionaram como se fossem grandes mestres da educação infantil. Assim, vejamos, a partir das análises da subcategoria “O que deve saber o bom professor de crianças”

Devem saber fazer brincadeiras, exercícios. [...] Tem que saber fazer brincadeira, a minha professora faz, e eu gosto muito. [...] Ele deve saber sobre brincadeiras, deve saber brincar nas brincadeiras, aí eles ensinam as crianças a brincar. (MENDONÇA, 2006, p. 57 – Grifo nosso).

A criança brinca não só para se divertir, mas também para representar a realidade vivida e exercitar a sua imaginação. Ao brincar, a criança aprende a conviver no grupo, a vivenciar e a elaborar regras, a ouvir opiniões diferentes das suas, a experimentar diferentes papéis sociais, e a posicionar-se enquanto indivíduo e enquanto parte de um grupo. (MENDONÇA, 2006).

Quando indagadas sobre seus professores, na subcategoria “Características dos professores” as crianças foram unânimes em afirmar que gostam delas e ainda justificaram a razão desse bem-querer.

Vejamos as justificativas apresentadas:

Gosto! Porque elas são muito legais. Porque elas deixam um tempinho para a gente brincar. (Portinari). [...] Gosto. Porque elas deixam a gente brincar e também faz a gente aprender mais as coisas: a ler sabe? (Anita). [...] Gosto! Porque elas são legais e fazem brincadeiras com a gente. (Monet). (MENDONÇA, 2006, p. 63 – Grifo nosso).

Considerando o que foi colocado explícita ou implicitamente pelas crianças, o professor da Educação Infantil deve ter conhecimentos sobre muitas coisas: brinquedos e brincadeiras infantis; ensinar/aprender a língua escrita; literatura infantil e imaginação da criança, entre outros. Indagadas

<sup>2</sup> Por uma questão de ética e fazendo alusão à metáfora que foi utilizada na monografia – a pintura, as crianças foram identificadas através dos nomes de pintores famosos. Assim sendo, os sujeitos da pesquisa receberam os nomes de: Tarsila do Amaral, Anita Malfatti, Picasso, Monet, Portinari, Volpi e Matisse.

sobre o(s) lugar(es) de que elas mais gostavam na escola, as crianças responderam na análise da subcategoria “espaços mais agradáveis”:

O parque, a brinquedoteca e aqui na biblioteca. Por causa que a gente brinca, a gente pode ler, pode brincar, fazer de conta. A gente faz de conta que é Rute Rocha lendo um livro. Escrevendo. (Tarsila). [...] A brinquedoteca. Porque lá tem roupa para vestir, tem brinquedo, tem tudo. (Anita). [...] A brinquedoteca e a educação física. (Monet). (MENDONÇA, 2006, p. 64 – Grifo nosso).

Sobre as atividades de que as crianças gostam mais de fazer, na análise da subcategoria “Atividades mais prazerosas” destacou-se a brincadeira, embora outras atividades também tenham sido citadas, conforme observamos abaixo:

Brincar. (Portinari). [...] Brincar e estudar. Eu gosto de ler na sala. (Picasso). [...] Brincar. (Volpi). [...] Brincar e escrever. (Monet). [...] Brincar. (Anita). (MENDONÇA, 2006, p. 67 – Grifo nosso).

Refletindo sobre a criança, considerando a importância de conhecê-la, reconhecendo que as crianças são sujeitos que produzem cultura, que pensam, que se expressam e percebendo a importância da brincadeira no desenvolvimento infantil surgiu o interesse em pesquisar “o olhar da criança sobre a brincadeira nos anos iniciais do ensino Fundamental”.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A construção desse estudo nos abre caminhos para refletirmos sobre a importância de prestarmos mais atenção às crianças, procurando entender o que dizem e o que pensam. A partir da análise das entrevistas, percebemos que as crianças proferem que: a brincadeira é uma atividade importante e própria da criança; que os professores devem saber fazer brincadeiras; proporcionar momentos para que ela aconteça e que a brincadeira é uma atividade cultural.

A partir na análise das observações, entendemos que a brincadeira não é vivenciada da mesma forma em diferentes lugares, épocas e culturas, pois ela é situada de acordo com o contexto sócio-histórico-cultural que a criança está inserida e que as crianças do Ensino Fundamental brincam de forma diferente das crianças da Educação Infantil, pois as brincadeiras vivenciadas por elas são mais desafiadoras e possuem enredo.

Refletindo sobre a entrada das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, queremos pensar que a infância não se resume a essa faixa etária e propor uma reflexão sobre os aspectos que tem orientado as práticas dos professores, como: os planejamentos considerando espaços para brincadeira, espaços com brinquedos diversificados que promovam momentos de brincadeira, entre outros, promovendo o desenvolvimento integral da criança, considerando-a como um ser afetivo, social, psicológico, cognitivo e cultural.

Nesse contexto, nós professores, devemos refletir sobre a construção de uma pedagogia lúdica, privilegiando o brincar como uma atividade interativa, um lugar de troca, de construção de regras de convivência, o qual a expressão lúdica tem a capacidade de unir razão e emoção, conhecimento, sonho, realidade, facilitando conhecer a criança afim de melhor trabalhar com ela, devido ao brincar ser uma forma educativa e importante para o desenvolvimento infantil.

Esperamos que este trabalho contribua para enriquecer o debate acerca do olhar da criança das séries iniciais do Ensino Fundamental sobre a brincadeira, abrindo espaço para o que as crianças pen-

sam, dizem e realizam ao brincar e, conseqüentemente, oferecendo subsídios teórico-metodológicos para os professores que pretendem considerar o pensamento infantil em suas práticas educativas.

Por fim, queremos destacar a importância da vivência teórico-prática no decorrer da feitura da dissertação – o que se constituiu numa experiência ímpar para a nossa formação como professora-pesquisadora.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Viviam C. **A brincadeira na Instituição de Educação Infantil em tempo integral: o que dizem as crianças?** Dissertação (Mestrado em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008).

ÁRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In CRAIDY, Carmem M.; KAERCHER, Gládis

E.P.S. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-79.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução por Maria José Alvarez, Sara Bahia dos Santos, Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto, 1994, 336 p. Título original: Qualitative Researche for Education.

BORBA, A.M. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: um estudo com crianças de 6 anos em instituição pública da educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

BORBA, A.M. A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**, n. 44, p. 12-14, nov. 2007.

\_\_\_\_\_. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento, Brasília, 2007.p. 33-45.

BOSSA, Nadia Aparecida. Introdução: avaliação psicopedagógica da criança de 7 a 11 anos. In: . (Org.) **Avaliação psicopedagógica da criança de sete a onze anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental.

**Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998a, b e c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais**. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento, Brasília, 2007.**

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.

BUJES, Maria Isabel E. Escola infantil: pra que te quero? In CRAIDY, Carmem M. e KAERCHER, Gládis E.P.S. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 13-26.

- CABRAL NETO, Antonio. Avaliação do ensino superior no Brasil: tensões entre emancipação e regulação. In CHAVES *et al.* **Políticas para a educação superior no Brasil: velhos temas e novos desafios.** São Paulo: Xamã, 2009.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** São Paulo: UNESP, 1999.
- CAMPOS, M. M.; CRUZ, S. H. V. **Consulta sobre qualidade na educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito.** São Paulo: Cortez, 2006.
- CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas.** São Paulo: Cortez, 2008.
- DEMARTINI, Z. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, A.L.; DEMARTINI, Z.B.F.; PRADO, P.D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças.** Campinas: Autores Associados, 2005.
- DIDONET, Vital. Importância da Educação Infantil. In: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO O PRESENTE. 2003, Brasília. **Anais. A Importância da Educação Infantil nos primeiros anos de vida.** Brasília: UNESCO Brasil, 2003, p. 83-97.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem linguagens da Criança.** A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1999.
- GASKELL, George; BAUER, Martin W. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- HEYWOOD, Colin. **Uma História da Infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente.** Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KRAMER, Sonia (Org.). **Com a Pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil.** São Paulo: Ática, 1993.
- \_\_\_\_\_. Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BASÍLIO, Luis Carlos C.; KRAMER, Sônia. **Infância, educação direitos Humanos.** São Paulo: Cortez, 2003, p. 83-106.
- \_\_\_\_\_. Sonia. **A infância e sua singularidade.** In Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento, Brasília, 2007.p. 13-24.
- KISHIMOTO, T.M. (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 1999.
- KUHLMANN JR, Moisés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LUDKE, Menga; ANDRÈ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
- MENDONÇA, Uiliete Márcia Silva de. O olhar da criança sobre a escola de educação infantil. Monografia. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.
- OLIVEIRA, Zilma R. de. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos.** São Paulo: Cortez, 2001.
- PASSEGI, Maria da Conceição et al. **Projeto de pesquisa. Narrativas Infantis: o que contam as crianças sobre as escolas da infância.** 2011
- PAULA. Rouseane da Silva. Pelas Sendas da Etnografia Escolar. In FERREIRA, Adir Luiz. **O Cotidiano Escolar e as Práticas docentes.** Natal: EDUFRN, 2000, p.152-161.
- PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia.** Trad. Por Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PINTO, M.; SARMENTO, M.J. (Coord.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

REGO, Maria Carmem Freire Diógenes. **Recortes e Relatos**: a criança de 2 e 3 anos no espaço escolar. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1995.

ROSSLER, João Henrique. O papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (Orgs.). **Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vygotsky, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p. 51-63.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade**, In M.J. Sarmiento e A.B. Cerisara (org), Crianças e miúdos. Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação. Porto. Asa, 2003.

SILVESTRE, Fernanda Mara. FERREIRA, Rosangela Veiga Júlio Ferreira. ARAÚJO, Viviam de Carvalho. **O papel da brincadeira no Ensino Fundamental pelo olhar das crianças**. Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, *CES Revista* | v. 24 | Juiz de Fora, 2010. p. 285 – 302.

TOZONI REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia de Pesquisa**. Curitiba: IESDE, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Centro de Ciências

Sociais Aplicadas. Departamento de Educação. Núcleo de Educação Infantil. **Proposta Pedagógica**. Natal, 2004. [Mimeo].

VIEIRA, Therezinha; CARVALHO, Alysson; MARTINS, Elizabeth. **Concepções do brincar na Psicologia**. In: CARVALHO, Alysson; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília; DEBORTOLI, José Alfredo (Orgs.). **Brincar(es)**. Belo Horizonte: UFMG, 2005. p. 29-50.

VYGOTSKY, L. S. LURIA, Alexander Romanovich. LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos e superiores. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

# A NOÇÃO DE EXPERIÊNCIA EM DEWEY COMO FUNDAMENTO EPISTEMOLÓGICO DA PEDAGOGIA DIFERENCIADA DE PERRENOUD

**FILIPE DE MENEZES JESUINO**

Bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP). Universidade Federal do Ceará (UFC) – filipemjesuino@gmail.com

**ANA PAULA LIMA BARBOSA CARDOSO**

Bolsista Demanda Social/CAPES. Universidade Federal do Ceará (UFC) – cardoso.paula@uol.com.br

## PREÂMBULO

Philippe Perrenoud teve seu trabalho reconhecido mundialmente, sobretudo, por seu investimento nas frentes de profissionalização do professor, avaliação educacional e procedimento pedagógico clínico. Ele revela oposição direta ao fracasso escolar, tema analisado e desconstruído em sua obra. Suas produções apresentam vasto interesse prático diante de problemas não apenas da educação europeia, mas do mundo, de maneira ampla. Devido ao seu caráter prático, como ele bem expressa (2002; 1999), suas ideias por vezes carecem de sistematicidade metodológica rigorosa, pois lhe falta um sedimento teórico-epistemológico fundamental.

A orientação pragmática de sua obra se dirige muitas vezes como resposta às críticas implementadas fundamentalmente pela sociologia da educação (BOURDIEU; PASSERON, 2010), mas também pela teoria crítica (GIROUX, 1986), no que se aproxima dos trabalhos de outros inovadores da educação na segunda metade do século XX como Paulo Freire, Benjamin Bloom e da tradição da prática reflexiva que seguiu a proposta fundamental de Donald Schön.

Seu caráter inovador pode ser observado em sua proposta de avaliação, segundo a qual o propósito de avaliar não deve se pautar no objetivo de hierarquização de excelências, o que legitima o fracasso, mas na regulação das aprendizagens. (PERRENOUD, 1999). Avaliação educacional precisaria acompanhar e fazer interferências suficientes para que cada educando fosse capaz de adquirir o domínio necessário dos saberes, habilidades e competências implicados no seu processo de aprendizagem. No entanto, argumenta, que tal avaliação somente encontra seu campo de atuação propício em uma educação diferenciada que se empenhe na individualização das condutas pedagógicas.

Diante de tal proposta, o professor se vê diante de desafio sem precedentes, pois compreende que “não conhece de antemão a solução dos problemas que surgirão em sua prática; deve construí-la constantemente ao vivo”. (PERRENOUD, 2002, p.11). Marcados por profundo e abrangente *habitus*<sup>1</sup> pedagógico tradicional – em que se destaca o poder do professor, a instrumentalidade dos procedimentos e os currículos prescritivos – os professores se veem, de forma recorrente, desamparados, inseguros e despreparados. A cobrança de que o professor não seja simples reprodutor, mas que reflita sobre a educação, radica-se em Dewey (1971, 2010), com sua ideia de ação reflexiva e, também, na posterior repercussão das obras de Donald Schön (1988).

Não obstante o alastramento dessa concepção, e talvez mesmo em razão dele, Perrenoud destaca reiteradas vezes (1999; 2000; 2001; 2002) as dificuldades enfrentadas pelos professores para

<sup>1</sup> Perrenoud (2000; 2002) assume a teorização de Bourdieu e Passeron (2010) a esse respeito.

assumir uma pedagogia diferenciada, orientada em um procedimento pedagógico clínico. O motivo fundamental é que o centro do processo educacional já não se localiza em uma suposta validade universal dos manuais, programas e tecnologias, mas se atribui ao “próprio professor, sua capacidade de se comunicar, de dar sentido ao mundo, de estimular o trabalho, de criar sinergias entre os alunos, de unir os saberes e de controlar aprendizagens individualizadas”. (2002, p.114).

De acordo com o pensador suíço (1999), os professores resistem a se afastar dos conteúdos programados em nome do reconhecimento das diferenças, desconhecem largamente os processos de aprendizagem e enfrentam condições de tempo e trabalho desfavoráveis, inclusive do ponto de vista político. (2000).

Perrenoud indica algumas alternativas contextuais para uma sustentação planejada da diferenciação das práticas. Todavia, ao advertir que no centro da ação reguladora se situam, por um lado, as diferenças reais dos educandos, e pelo outro, o compromisso do professor – sua forma específica de se apropriar dos programas, métodos e currículos –, Perrenoud (2002) demanda uma fundamentação teórico-epistemológica que possa sustentar satisfatoriamente a posição do professor que precisa trabalhar sobre si mesmo, na medida em que verifica as diferenças entre os educandos e se compromete com elas.

É nesse sentido que se pode constatar o valor do resgate da obra de Dewey, pois seu entendimento de ação reflexiva está diretamente vinculado ao postulado da experiência, fundamento e núcleo de sua proposta educacional. Em torno de tal conceito, Dewey desenvolve sua teoria que aponta não apenas a *necessidade* da reflexão (1971, 2010) como, também, para a relação com a democratização do ensino.

O sentido epistemológico do resgate da experiência segue aquele indicado por Piaget em *Logique et connaissance scientifique* (1967), no qual se explicita o objetivo da epistemologia como sendo o de compreender como o conhecimento passa de níveis inferiores de sofisticação aos superiores. Nesse sentido, a teoria da experiência, de Dewey, pode vir a contribuir para que os professores encontrem um elo entre as exigências das novas tendências e o trabalho que lhes é exigido, discernindo como no núcleo de sua interação com o aluno, o avanço da aprendizagem deste. Espera-se, com isso, auxiliar os professores a se firmarem na “incerteza da urgência” presente no coração da ética da diferenciação (PERRENOUD, 2002).

Para a condução desse argumento é necessário, primeiro, expor de forma mais precisa a ideia de Perrenoud a respeito da pedagogia diferenciada e de como ela implica uma relação complicada com o saber. Em seguida, desenvolver-se-á uma exposição das ideias de Dewey pertinentes à problemática para, somente então, se apresentar algumas considerações.

## INSEGURANÇA COM O SABER EM UMA PEDAGOGIA DIFERENCIADA

Perrenoud (2002) denuncia que a maioria dos cursos de formação está pautada em uma atitude educacional prescritiva, o que a retira do eixo de “uma análise precisa de sua realidade” educacional. (p.17). Esse afastamento tem como consequência primeira a cegueira diante de tudo o que já fora criticado pertinazmente pela sociologia da educação. O educador suíço endereçou duas ideias fundamentais sobre as quais todas as qualidades – honestidade, confiabilidade, intelectualidade e competências pedagógicas – deveriam se articular: “A prática reflexiva [que] passa por *uma reflexão*

sobre a experiência, favorecendo a construção de novos saberes” e, além disso, “A implicação crítica porque as sociedades precisam que os professores envolvam-se no debate político sobre a educação, na escala dos estabelecimentos escolares”. (2002, p.15).

Esse engajamento de duplo enfoque derivou de um sentimento de revolta diante do fracasso escolar, por parte do autor, algo que era compartilhado com outros pensadores. Pierre Bourdieu, Henry Giroux e Paulo Freire, na década de 1960, lançaram duro golpe contra as pretensões de neutralidade, eficácia e igualdade da escola tradicional, denunciando a perpetuação ideológica de um modelo educacional acrítico e irrefletido que, segundo Giroux (1986), se radicava progressivamente desde os primeiros passos do racionalismo iluminista.

A onda crítica, consoante Perrenoud (2000), condicionou uma onda de pessimismo educacional. Esse cenário, por sua vez, viu surgir numerosas propostas associadas ao ajustamento do ensino às características individuais. A ideia central era a de que a posição prescritiva deveria ser abandonada em nome de outra, descritiva, que não mais se pautasse na hierarquização de excelências, aliada da noção de fracasso; tampouco no currículo fechado em métodos estanques ou nos saberes disciplinares admitidos como finalidade última.

A respeito dessa relação entre a crítica e a individualização das práticas, Perrenoud (2000) alicerçou-se nas ideias de Bourdieu e Passeron para afiançar que quando se ignoram as diferenças entre os alunos, o ensino recai em uma supervalorização daqueles que dispõem do capital cultural e linguístico. Relega-se, assim, à condição de fracasso os que dele são privados, acabando-se por convencê-los de que são incapazes. A diferenciação das práticas pedagógicas surgiu como uma das respostas práticas ao problema da conservação social e da perpetuação das relações de classe da sociedade burguesa, rumo à uma democratização da aprendizagem.

Para Perrenoud (2002), tratar de forma igual indivíduos e grupos marcados pela diversidade não corresponde a uma defesa da igualdade de acesso ao ensino. Pelo contrário, tal expediente acaba por impedi-la ou dificultá-la. Na medida em que o repertório cultural do educando seja incompatível com os critérios de excelência preconizados pela escola, a aproximação intelectual e afetiva com a aprendizagem é dificultada, resultando em dificuldades concretas (BOURDIEU; PASSERON, 2010). Sob esse modelo, a escola se apresenta como ferramenta social de *seleção* tendo como critério o capital cultural. (BOURDIEU, 1966).

A *pseudo*igualdade pedagógica implicada no modelo reprodutivista reporta o conceito de indiferença às diferenças de Pierre Bourdieu (1966), segundo o qual, somente ignorando as desigualdades culturais entre os educandos de diversas origens é possível preservar com segurança as condições sociais vigentes. À manutenção da noção de fracasso escolar e da reprodução irrefletida se opõe uma pedagogia racional que “a tudo se obrigasse em favor de todos e metodicamente se organizasse por referência ao objetivo específico de dar a todos os meios para adquirir o que só é dado, sob a aparência de dom natural, às crianças da classe culta”. (p.336, traduziu-se).

Conforme assevera Perrenoud (2000), a diferenciação pedagógica pretendia articular, dentre outras coisas, uma posição em que a tomada de consciência e a ação refletida fosse possível, distanciando o quanto possível a concepção natural do fracasso escolar. Assim,

*a diferenciação é pensada como uma microorientação, com a diferença de que não se trata de dividir os alunos entre formações hierarquizadas, que cristalizam e ampliam as diferenças, mas entre grupos ou dispositivos que supostamente trabalham para assegurar a igualdade dos níveis de aquisição, pela diversificação dos procedimentos e dos atendimentos.” (PERRENOUD, 2000, p.41).*

É lúdico, pois, admitir que todas as propostas que visam à diferenciação do ensino implicam “fazer com que *cada aprendiz* vivencie tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem”. (p.9, enfatizei). Essa meta foi buscada nas diversas iniciativas mesmo quando as demarcações políticas e o investimento na educação não fossem condizentes com as condições ideais demandadas. A esse respeito, Perrenoud asseverou:

Alguns insistem em posições críticas e céticas, esperando, para levantar o dedo, que um governo com credibilidade expresse uma vontade política duradoura e explícita, traduzindo-a em créditos e em reformas favoráveis à diferenciação do ensino. Os movimentos e as equipes pedagógicas mais engajados jamais esperaram, para refletir e inovar, que condições ótimas estivessem reunidas. Em maior escala, entretanto, percebe-se uma hesitação do corpo docente. [...] Aos indecisos e aos indiferentes as ambiguidades do poder oferecem um magnífico álibi! (p.41).

Há reconhecimento de Perrenoud quanto à resistência do sistema ao mesmo tempo em que se indica a centralidade da função do professor. Para ele, interesse político, revisão de encargos trabalhistas, redução da jornada de trabalho, modificação de programas pedagógicos e tantas outras reformas são necessárias para que o sistema educacional forneça condições à diferenciação das práticas. Essas alterações, no entanto, mesmo quando alcançadas, não *garantem* a diferenciação das práticas.

Como o pensador suíço referiu em entrevista, “nenhuma estrutura é eficiente por si só. O essencial está na forma como ela é ‘habitada’”. (PERRENOUD; DREYER; RISCHBIETER, s/d). Desta feita, a conduta do professor é o “fiel da balança” quando se trata da diferenciação. Assim como no âmbito político, a resistência também se impõe na ação docente. Os professores sofrem de insegurança e se sentem desorientados diante da possibilidade de perderem a garantia da posição prescritiva, munida de exames, da noção de fracasso, de conteúdos e currículos pré-programados e da reprovação como critério último.

Isso não é, contudo, falha direta dos professores em suas iniciativas individuais, pois “os conhecimentos e os paradigmas que subentendem as pedagogias diferenciadas são ainda por demais abstratos, por demais pobres para guiar uma verdadeira operacionalização na área”. (PERRENOUD, 2000, p.44). Perrenoud indica três níveis de dificuldades que resultam daí para que o professor assuma a posição diferenciada e clínica. A primeira diz respeito à relação com o saber em tal contexto; a segunda, com a criatividade e espontaneidade do educando, que nesse contexto se torna dado fundamental e, a terceira, com o posicionamento ético diante da educação.

É justamente nesse espectro que a recorrência à teoria de Dewey se faz pertinente, pois, vinculada a uma postura pragmática, articula-se em torno da noção de experiência. Este conceito, levado a sério e abordado sistematicamente como o propõe Dewey, permite integrar, como em um paradigma, os problemas de uma ética democrática para a diferenciação das condutas, a necessidade de comunicação permanente, a inevitabilidade de se considerar a criatividade e, sobretudo, a integração entre os saberes eruditos e o desenvolvimento espontâneo dos educandos. Tal agregação, aliada ao caráter pragmático de Dewey, garante reflexão informada teoricamente e uma compreensão de como, ao invés de se abrir mão dos planejamentos e da situação imediata de aprendizagem, se pode conduzir uma construção de conhecimento.

## EXPERIÊNCIA E SABER EM DIÁLOGO

A teoria da experiência se encontra no cerne da pedagogia de Dewey, e constitui, para ela, resposta para as indagações fundamentais de uma educação plena. Uma definição satisfatória de experiência pode ser haurida da obra *Art as Experience*:

nós temos uma experiência quando o material experimentado prossegue seu curso até sua realização plena. Aí, e aí somente, é integrada e demarcada no fluxo geral de experiência constituído de outras experiências. [...] tal experiência é completa e carrega com ela sua própria qualidade individualizante e auto-suficiente. É uma experiência. (DEWEY, 2005, p.35, traduziu-se).

É possível distinguir as experiências, segundo Hart (TEIXEIRA, 1978), em tipos fundamentais: 1. as que ocorrem sem que tenhamos conhecimento delas; 2. Aquelas que são refletidas e, portanto, tornam-se consciente; que assumem o campo do que se conhece comumente como empiria e 3. as que se pressente e adivinha, que não se sabe onde se processa e que apontam, portanto, para além da própria experiência.

O processo de aprendizagem para Dewey se imbrica com o de experiência de tal forma que, *lato sensu*, não se pode admitir separação entre aprendizagem, vida e experiência. Só se vive tendo experiências e estas são o próprio cenário das transformações do ser, dentre as quais aquelas a que chamamos de aprendizagens. Nesse cenário, a experiência educativa pode ser considerada aquela de que participa o pensamento, que torna possível assimilar reflexivamente as relações e continuidades contidas na experiência que se processa entre o agente (sujeito da aprendizagem) e a situação (interação com o objeto, incluindo-o). Somente a experiência reflexiva, pois, conduz ao que se pode entender como ampliação de conhecimento, ou aprendizagem.

Decorrem, daí, dois pontos que interessam à articulação com Perrenoud diretamente e que serão desenvolvidos a seguir. O primeiro deles é a importância de se distinguir quais são as peculiaridades fundamentais da experiência educacional e como sua operação prática é compreendida por esse conceito. Com isso, toca-se o problema da diferenciação pedagógica em relação com a noção fundamental que aqui é discutida e que implica, por definição, a situação imediata vivida, o fluxo das experiências acumuladas pelos sujeitos em interação, e o fato de que cada situação de comunicação gera uma experiência peculiar, diferenciada.

Em segundo lugar, e por consequência do primeiro aspecto, pode se observar que como a aprendizagem só ocorre em situação de interação, trata da reação professor aluno<sup>2</sup> compreendida no seu núcleo experiencial. É necessário, para abordar esse problema, que se considere também seu conceito de pensamento reflexivo que não apenas é apropriado diretamente por Perrenoud, mas que também é condição para que a experiência de ensino-aprendizagem seja conduzida a contento.

## A experiência educacional

De acordo com Anísio Teixeira (1978, p.17) a educação pode ser definida, segundo Dewey, como “o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras”. Não se confunde, assim, com as ideias tradicionais de uma aquisição de dados que vêm de fora prontos, tampouco com aquelas que implicam que educar-se é deixar que se atualize um potencial latente. Educação, para Dewey, é definitivamente um processo vivo e comunicativo.

A atitude educacional prescritiva incorreria, consoante Dewey, no risco de se criar uma escola como sociedade artificial. Isso acontece quando a escola se torna um fim em si mesma e, ao invés de tornar a educação uma adaptação mais rica à vida, finda por empobrecê-la. No pior dos casos, as es-

<sup>2</sup> E evidentemente, da relação aluno-aluno, o que, todavia, não é o foco deste ensaio.

colas “se tornam simplesmente livrescas, atulhando a cabeça da criança de coisas inúteis e estúpidas, não relacionadas com a vida nem com a própria realidade”. (TEIXEIRA, 1978, p.21).

A fundamentação da proposta de Dewey se articula com sua visão de que a educação deve se desenvolver sobre uma premissa democrática que não vise a manutenção do mesmo, mas à constante renovação e revisão fundamentada nas experiências vividas em comunidade. Isso tende a aumentar continuamente a significação social da experiência na qual os indivíduos estão engajados. Assumir essa proposta exige atenção meticulosa à forma como aprendemos. Dewey distingue esse problema em três aspectos: o método; a identidade entre educação e vida e, enfim, a definição de vida rica e bela.

O método, para Dewey, deve acompanhar as modificações sucessivas dos educandos em sua abertura para a vida e disponibilizar recursos sempre que o *continuum* seja obstruído. A inclusão máxima de toda experiência vivida na interação educacional decorre de sua compreensão de que “educação é vida, e não preparação para a vida”. (TEIXEIRA, 1978, p.37). É a situação real de vida, sempre, que abre para a transformação adaptativa e, por isso, nunca se pode restringir a integração de saberes já existente. Os saberes especializados, inclusive as teorias da aprendizagem, fornecem modelos de como essa aprendizagem pode ser adquirida, são meios, e não fins.

O princípio fundamental que garante a boa experiência educacional é o princípio do “*continuum* experiencial” (DEWEY, 1971), um movimento contínuo no qual as experiências atuais abrem o caminho e servem de supedâneo para novas experiências. Dewey argumenta que, visto que o núcleo da educação gira em torno da experiência, é necessário ter desta um conceito preciso para que se evite cair em mero jogo de palavras. A noção de *continuum*, ou continuidade, coincide com a de hábito, desde que interpretada biologicamente.

O princípio de hábito assim entendido é mais amplo do que nosso conceito ordinário do hábito, com que designamos modos mais ou menos fixos de fazer alguma coisa, embora inclua também esse tipo de hábito como caso especial. A concepção ampla envolve a formação de atitudes tanto emocionais, quanto intelectuais; envolve toda nossa sensibilidade e modos de receber e responder a todas as condições que defrontamos na vida. Desse ponto de vista, o princípio de continuidade de experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de alguma forma as experiências subsequentes. (DEWEY, 1938/1971, p.26).

Consequentemente, a ideia de *continuum* observa os efeitos de uma experiência sobre outras que lhe são consequentes. Somente quando uma rota tomada conduz ao crescimento contínuo ela satisfaz à definição de educação como abertura de experiência. O professor, que responde à experiência imediata da interação e, ao mesmo tempo, aos programas e saberes disciplinares, pode ser capaz de articular sua tarefa de acompanhamento que, aliás, é muito próxima da proposta de ação reguladora aduzida por Perrenoud (1999).

## O professor e sua relação com o saber

Na pedagogia de Dewey, é tarefa do professor a condução do ensino que parte de saberes disciplinares em direção a uma experiência viva e pessoal, o que implica encarar a dimensão lógica/teórica de forma psicológica/experiencial. A transmissão de uma formulação de experiência já vivida por um agente mais experiente a um agente menos vivido se dá, necessariamente, em uma situação peculiar de interação, em comunicação. Isso não corresponde, porém, à clássica ideia de “transmissão de saberes” visto que se trata do estabelecimento de experiências novas para ambos os agentes, que se transformam no processo. Conforma-se um cenário em que o diálogo, a comunicação, não é o

resultado de forças anteriores ou de planejamentos, mas é o loco vivo da educação. Na pedagogia de Dewey, *comunicação é educação*. As interações interpessoais, em suas variadas possibilidades, são, pois, o cenário surpreendente, acidental e incerto da educação.

Visto que educador e escola fazem parte do meio social e condicionante, é necessário que eles próprios sejam educados e preparados, pois, se vivem de acordo com metodologias tradicionais, a interação direta com os aprendizes produzirá situações análogas às que se deseja transformar. Essa exigência é hercúlea para o professor que, em geral, pertence à classe média e possui acesso diferente dos alunos ao capital cultural. (PERRENOUD, 2000). A alternativa encontrada fora sedimentada por Dewey (2011) na noção de pensamento reflexivo, que se pode definir como “consideração ativa, persistente e cuidadosa de qualquer crença ou suposta forma de conhecimento à luz do seu próprio fundamento, e à conclusão posterior indicada por ela”. (traduzimos).

Conclui-se daí, que o conhecimento apresentado como experiência requer, sempre, a reflexão para que não se recaia na cegueira que constitui a base da ideia de fracasso e de igualdade entre as experiências. A reflexão do professor sobre as condições próprias de cada interação e o foco na ampliação contínua da experiência propicia a orientação, coordenação e continuidade das experiências. O trabalho fundamental da escola seria precisamente esse, redirecionar o desenvolvimento, pois ela não cria, mas facilita experiências. Decorre, daí, o grande perigo de que essa adaptação se perca na reprodução e na prescrição mais uma vez.

Perder o contexto de vista é se afastar do princípio de educação como contínuo de experiência que envolve a desconsideração, por parte do professor, de dois aspectos fundamentais do processo: do valor de sua própria experiência e do fato de que toda experiência humana de aprendizagem se dá no contato, na comunicação. O educador deve, portanto, ser competente para avaliar quais experiências do educando conduzem ao crescimento e quais o dificultam. Para isso, é necessário que ele esteja próximo ao educando, que ele possa acompanhá-lo em sua vida, de fato. (DEWEY, 1971).

Dada a centralidade das interações e da comunicação, a pedagogia de Dewey se aproxima daquela defendida por Perrenoud, pois este último entende que é a forma com a qual o professor – e os educandos – convertem os métodos e os campos de domínio em processos vivos que vai determinar o curso da educação. Abre-se mão, assim, de um valor absoluto para qualquer medida educativa prescritiva. Não há matéria, planejamento, item ou currículo que se possa assumir como efetivo *a priori*. É imperiosa a contínua avaliação, e esta merece sofisticação, visto que não se trata simplesmente de conquistar conhecimentos preformulados, mas de adquirir, tendo esses saberes e habilidades como meio, um desenvolvimento radicado na situação mais ampla de vida, permitindo que novas experiências, de qualidade ainda superior, sejam potencializadas. É, pois, uma pedagogia que não admite compartimentalização dos saberes, vislumbra o desenvolvimento do indivíduo por inteiro, inclusive o seu meio.

No modelo proposto por Dewey, “o professor perde a posição de chefe ou ditador, acima e fora do grupo, para se fazer líder das atividades do grupo” (p.55), ele é membro da comunidade educacional. O professor, junto de toda a estrutura escolar/educacional, deve primar para garantir formas de interação que sejam autênticas e ajustadas ao convívio social amplo. Dessa posição, para que as interações estejam engajadas com a vida, o professor fornece significativo grau de liberdade, no sentido da mobilidade física espacial e também de expressão, para ser possível conhecer o educando com quem se está a tratar.

Chega-se, assim, ao problema do lugar assumido pelos saberes nesse espaço organizado em torno da experiência. Em *Os professores e sua formação*, Antonio Nóvoa (1997) se fundamenta em

Dewey para alertar que existe um risco real e necessário na atuação do docente reflexivo, pois ele nunca está de posse da direção desde o princípio. Faz parte de seu método se surpreender com a experiência do educando e, evidentemente, com a sua própria. Essa posição arriscada, porém, é necessária para que não se incorra em uma uniformidade mecânica que se desdobra sobre o desenvolvimento quase como uma imobilidade de conduta e, por isso mesmo, antagônico aos princípios de continuidade e interação. Qual é, destarte, a posição que os domínios prévios do professor e do próprio programa educacional pode assumir?

Para Dewey, o trabalho com as matérias disciplinares deve compreendê-las como meio para se produzir uma experiência educacional, e não como fim. Não se trata de transmitir os conteúdos aos alunos, mas de fazê-los interagir com seus contextos íntimos e circundantes de forma a produzir os impulsos e desejos que são a matéria prima da experiência educacional e, ainda, ser capaz de identificar essas oportunidades de aprendizagem.

Em seguida, é necessário trabalhar progressivamente com o material já desenvolvido para se conseguir gradualmente um campo de experiência significativo para o aluno, de sorte que ele possa se aproximar suficientemente dos saberes teóricos e práticos. Para isso, como depois Vygotsky (2001) viria a insistir na sua teoria de conceitos espontâneos e científicos, as experiências prévias do aprendiz, adquiridas na vivência laica, são base tão ou mais fundamental que os saberes disciplinares propriamente ditos, pois são eles o suporte para toda experiência escolar. Sem a reflexão sobre a experiência, porém, eles são expurgados do método pela autoridade e pela resistência.

Para uma educação pautada nesses princípios, o educador precisa ter em vista que o problema sobre o qual irá se debruçar com os seus educandos “surja das condições da experiência presente e estejam dentro das capacidades atuais dos estudantes; e, segundo, que seja tal que desperte no aprendiz uma busca ativa por informação e por novas ideias”. (p.82). Dessa forma, cada experiência significativa deixa em aberto novos interesses para mais aprendizagens, apontando para uma crescente autonomia e, com isso, se cumprindo o princípio da continuidade que tem por base a interação.

## CONSIDERAÇÕES

O esforço de resgate pretendido neste texto reporta a uma relação entre as obras de Perrenoud e Dewey. Os princípios gerais da prática reflexiva, da comunicação necessária, da regulação das aprendizagens e, como arremate disso tudo, da centralidade da atuação do professor aparecem como parentesco inquestionável. Embora ambos pensadores pragmáticos, Perrenoud e Dewey partiram de ênfases bastante diversas. Enquanto o primeiro articulou as interrelações com referência nos problemas imediatos da educação, informado pelas teorias que lhe dão suporte, o segundo parte, para erigir o seu castelo educacional, de um princípio de caráter filosófico.

Não é ilegítimo que, diante da proposta de Dewey de que a educação por ele pretendida só se possa efetivar em uma democracia plenamente atuante, reconheçamos o seu esforço como utópico. Perrenoud, como outros pensadores de sua época, trabalha na contracorrente, busca efetivação e esbarra, muitas vezes, na carência declarada em vários de seus textos, de uma fundamentação mais precisa para a compreensão suficiente das práticas e que possa garantir segurança e coesão ao seu trabalho.

Quando resgatamos o princípio de experiência da obra de Dewey, observamos que do ponto de vista de um princípio teórico e epistemológico, ele realmente se enquadra em posição nuclear, em torno da qual sua pedagogia ganha coerência e sistematicidade. Relativamente à experiência é

bastante significativa e consonante a afirmação de Perrenoud (2000, p.74) de que as “engenharias didáticas”, por mais necessárias que sejam, não podem fazer com que se esqueça de que, afinal de contas, a aprendizagem nasce do encontro de pessoas diferentes. Cada uma delas é singular, única e, portanto, portadora, em parte do conhecimento, da cultura e da experiência coletiva das comunidades às quais pertence. Da qualidade desse encontro depende a própria possibilidade de uma observação formativa e, mais globalmente, de uma regulação dos processos de aprendizagem.

A noção de experiência fornece, filosoficamente, o elo entre os saberes da tradição e as situações inovadoras da sala de aula, entre os coparticipantes mais e menos experientes. É preciso, pois, atentar para a experiência em sua legitimidade, como vida que atua independente de nossa sabedoria ou ignorância. Com isso, talvez nos sintamos um pouco mais seguros para avançar pelas veredas incertas e inusitadas das pedagogias diferenciadas. Mas que não seja demasiada esta solidez, pois a vida não o demanda, só o nosso *habitus* e a nossa insegurança.

## REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. L'école conservatrice: Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*. v7, n3. pp. 325-347, 1966.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- DEWEY, John. *Art as experience*. New York: Perigee Books, 2005.
- \_\_\_\_\_. *How we think*. [Edição eletrônica]. Disponível em: <<http://www.gutenberg.org/ebooks/37423>>. Acessado em 01.02.2013. Project Gutenberg, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Experiência e Educação*. (1938). São Paulo: Nacional, 1971.
- \_\_\_\_\_. *Vida e educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- PERRENOUD, P. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, P et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- \_\_\_\_\_. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Avaliação entre duas lógicas: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PERRENOUD, Philippe; DREYER, Diogo; RISCHBIETER, Luca. O pensador dos ciclos: entrevista com Philippe Perrenoud. *Portal Educacional*. s/d. Disponível em: <<http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0108.asp>> Acessado em 4 de fevereiro de 2013.
- PIAGET, Jean. *Logique et connaissance scientifique*. Paris: Gallimard, 1967.
- SCHÖN, Donald. *The reflective practitioner*. Basic Books: 1988.
- THURLER, M. O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In: PERRENOUD, P et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

# APLICAÇÃO DA PROPOSTA METODOLÓGICA PERCEPÇÃO- REALIDADE EM DIFERENTES ÁREAS

**KALINA VERUSKA DA SILVA BEZERRA MASSET**

Universidade Potiguar (UnP) – kalinamasset@unp.br

**BRENE RALF FERNANDES DANTAS**

Universidade Potiguar (UnP) – brene\_ralf@hotmail.com

**BÁRBARA DANIELLE CALIXTO DE ALCÂNTARA**

Universidade Potiguar (UnP) – babiealcantara@gmail.com

**LAISSA CHRISTINA CAVALCANTE ARRUDA MARINHO**

Universidade Potiguar (UnP) – laissa\_marinho@hotmail.com

**JULIANE MEDEIROS DA COSTA**

Universidade Potiguar (UnP) – julianerenner@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

A metodologia de ensino-aprendizagem aborda os métodos de ensino classificando-os e descrevendo-os sem julgamento de valores. Em sua essência, a metodologia apresenta roteiros para as várias situações didáticas com o objetivo de instigar o aluno a construir conhecimentos (LIBÂNEO, 1999).

As práticas de ensino no Brasil são fundamentalmente baseadas no ensino tradicionalista. O professor neste processo de ensino-aprendizagem é o protagonista central e com a autoridade que lhe é concedida, comporta-se na maioria das práticas, como detentor de todo conhecimento. Sua premissa é de transmitir informações ao aluno, que por sua vez é educado à apenas aguardar de maneira passiva as diretrizes a seguir (BORDENAVE e PEREIRA, 2011). Neste método, o ensino-aprendizagem é estreitamente relacionado aos objetivos educacionais que por sua vez obedecem à sequência lógica de seus conteúdos. Suas características são limitadas a realização de aulas expositivas, exercícios de fixação e leitura-cópia, incentivando claramente a prática da memorização. Em seu processo avaliativo incita essencialmente a reprodutibilidade de informações, cobrada em forma de exames (LUCKESI, 2005).

Para Bordenave e Pereira (2011), o resultado da “pedagogia da transmissão”, produz alunos passivos, obedientes com traços individualistas sem senso de solidariedade. Ainda que alguns defensores deste método se manifestem por alguns de seus atributos terem seu valor e aplicabilidade, este método não parece resgatar o encantamento em alunos nem torná-los autônomos. Além destes fatores pertinentes, baseado nas últimas análises educacionais no país, é inegável que este modelo seja predestinado ao fracasso e ultrapassado pela ineficácia constante no processo de aprendizagem.

Em contrapartida, os métodos inovadores de ensino-aprendizagem, como as metodologias ativas, atuam na formação de cidadãos críticos e reflexivos capazes de solucionar problemas em sua realidade social. Eles referenciam a concepção educativa estimulando processos dos quais o aluno participa e com os quais se compromete em seu aprendizado de maneira ativa (CASTANHO, 2008). Neste caso, o aluno está diretamente envolvido na construção do conhecimento e é conduzido a ter autonomia para criar suas próprias estratégias de aprendizagem, favorecendo a realização de uma educação emancipadora (FREIRE, 1987). As metodologias ativas atendem desta forma, a diversidade de modos de aprendizagem em função do respeito à individuação das progressões e que é inerente às características do método. Além disso, uma das principais características das metodologias ativas

é a apropriação da realidade, um método constituído no dinamismo de uma problematização, visando provocar observação, reflexão, questionamento e relacionar sua percepção ressignificando suas descobertas (MITRE et al., 2008).

A concepção das metodologias ativas multiplicou suas vertentes notadamente no pensamento de Charles Maguerez delineado na fundamentação do “Arco de Maguerez”. Este é constituído por cinco etapas: observação da realidade e definição do problema, pontos-chave, teorização, hipóteses de solução e aplicação à realidade (BORDENAVE e PEREIRA, 2011) (ANEXO 1).

Trata-se de um percurso metodológico capaz de orientar a prática pedagógica favorecendo a autonomia intelectual do aluno, seu pensamento crítico, além da preparação para uma atuação política que favorece o enfrentamento de situações de realidade. Este contexto de ensino-aprendizagem motiva a curiosidade, criatividade e sentido de desafio, identificando e organizando soluções hipotéticas mais adequadas (BORDENAVE e PEREIRA, 2011). A aplicação dos métodos ativos permite ao aluno ser responsável por seu próprio processo de aprendizagem e o professor apenas como mediador ou facilitador deste, evidenciando a autonomia, principal característica da educação libertária propagada por Paulo Freire (1987).

Em pesquisas recentes, as metodologias de ensino-aprendizagem com abordagem tradicional e ativa foram comparadas nos quesitos sobre a aquisição das capacidades intelectuais e a habilidades práticas, sobretudo na educação médica ou empresarial (COVIZZI e LOPES-ANDRADE, 2012; PRADO JR e BERBEL, 2002).

Nestes estudos, a metodologia de ensino ativa apresentou resultados mais eficientes que o método de ensino tradicional no processo de aprendizagem. Apesar disso, é necessário manter certa prudência para ponderar ao analisar os resultados sobre a comparação de métodos, considerando a possibilidade dos estudos frequentemente não avaliarem a inadequação da escolha do método ou da atividade pedagógica às situações de ensino na ação docente (BORDENAVE e PEREIRA, 2011).

Ainda que alguns pesquisadores defendam a propagação do uso das metodologias ativas no sistema educacional em decorrência não somente da constatação da eficiência dos resultados, mas pelas qualidades promissoras dos alunos formados neste contexto, a metodologia tradicional ainda permanece em hegemonia no ensino deste país. Diante de evidências quanto à eficácia da metodologia ativa comparada ao método tradicional de ensino, indaga-se sobre o porquê dos profissionais da educação brasileira permanecerem utilizando em prevalência como ferramentas de ensino, os métodos fundamentados na conotação bancária da educação, termo disseminado por Paulo Freire (1987).

Segundo Piletti (2010) a dificuldade da transição da metodologia de ensino tradicional para a abordagem das metodologias ativas se deve, em parte, a escassez de atualizações e reciclagens de professores. Entre os fatores que motivam este contrassenso, destacam-se principalmente o acesso e o uso da tecnologia, assim como as limitações de grande parte dos professores em incorporar a cultura de se dispor em sua prática, de uma variabilidade de atividades pedagógicas. Também é enfatizada a falta de interesse dos docentes por novas metodologias, além da motivação em modificar a postura profissional diante das inovações pedagógicas. É importante relevar ainda que os serviços de saúde e as instituições de ensino podem também pôr em risco a prática educativa em função da infraestrutura e comprometer o engajamento a propostas por falta de incentivo (BORDENAVE e PEREIRA, 2011).

Por outro lado, as metodologias ativas tendem a ter aplicabilidade restrita às especificidades que as originaram e teorizadas dentro de suas áreas de atuação. O PBL (Problem Based Learning) ou em português, ABP (aprendizagem baseada em problemas) originado nas ciências médicas no

Canadá nos anos 60, é um exemplo. Com suas chamadas sessões (ou dinâmicas) tutoriais, as estruturas cognitivas se organizam de uma forma muito peculiar à área da saúde e apesar da existência de estudos de aplicabilidade na área de administração e do direito, alguns entraves para adequação do método em outras áreas ou disciplinas são bastante comuns (ENGEL, 1992). Por vezes a adaptação do método se submete a equívocos que por falta de afinidade de seus interlocutores com os princípios das metodologias ativas, acabam comprometendo o resultado. Além disto, algumas técnicas de metodologias ativas, como os mapas conceituais, em muitos casos requerem interesse antecipado do aluno pela nova informação, e este antes mesmo do entendimento de sua aplicabilidade. E neste caso, o aprendiz precisa manifestar uma disposição para relacionar significativamente o novo material à estrutura cognitiva (AUSUBEL et al, 1980).

Estas ponderações podem dificultar conseqüentemente a harmonia dos arranjos metodológicos em situações diversas, seja entre áreas ou disciplinas distintas, ou no interesse e encantamento do aluno pelo novo conhecimento. Como a adaptação de algumas atividades não parece extensiva a todas as áreas e disciplinas, a formação de alunos de ensino universitário e conseqüentemente a qualidade de sua atuação profissional podem estar comprometidos. Constata-se em vista disso, a necessidade de criação de atividades ou estratégias pedagógicas, fundamentadas em métodos ativos e com vasta aplicabilidade em áreas e disciplinas distintas. Essas atividades definem o propósito de, não somente despertar e manter o interesse do aluno pelo conhecimento, mas de aumentar as possibilidades de aprendizagem, atingindo metas de ensino de maneira mais eficiente em sua proposta de construir competências.

Frente ao exposto, o presente estudo teve o objetivo de investigar a construção do conhecimento em um grupo de professores universitários, a partir de uma atividade pedagógica fundamentada na metodologia ativa, sobre tema complexo e alheio as suas respectivas áreas de atuação. Dentro do trabalho investigativo observou-se especificamente a compreensão das tarefas pelas duplas (convicções), as dúvidas recorrentes (hipóteses), o envolvimento dos protagonistas com a busca, os questionamentos não relacionados diretamente ao tema explorado na atividade pedagógica e a viabilidade de adequação da atividade pedagógica suas respectivas áreas de atuação.

## METODOLOGIA

560

Trata-se de uma pesquisa descritiva, observacional, qualitativa tendo seus resultados interpretados pelo método da observação.

O presente estudo foi realizado durante a “semana pedagógica” de planejamento do ensino superior do semestre 2013.2 da Universidade Potiguar – Natal/RN e Mossoró/RN. O evento teve como objetivo principal a qualificação e a atualização dos docentes acerca da importância da utilização de metodologias diversificadas e ferramentas de ensino visando a melhora na qualidade de ensino-aprendizagem da instituição. Esta “semana pedagógica” corresponde a um período de três semanas nas quais decorrem a realização de inúmeros ateliês, oficinas e palestras construídos por professores da Rede Laureate Universities, e compostos por temas relacionados aos princípios metodológicos adotados pela instituição em questão.

A construção dos resultados desta pesquisa se fez no ateliê de metodologias ativas, tendo uma duração de 3h30 minutos sendo conduzido por uma professora universitária do curso de graduação em Educação Física licenciatura e bacharelado.

O grupo participante foi composto por 47 professores das Escolas de Gestão e Negócios (08), Escola da Saúde (27), Escola das Engenharias e Ciências Exatas (4) e Escola de Comunicação e Artes (8). Entre as escolas estavam presentes representantes dos cursos de graduação bacharelado e licenciatura, como Administração, Gestão Comercial, Fonoaudiologia, Odontologia, Farmácia, Educação Física, Serviço Social, Psicologia, Ciências Biológicas, Estética, Engenharia Elétrica, Comunicação social – publicidade e propaganda e Arquitetura, além de um curso de Segurança no trabalho – tecnólogos.

Este encontro pedagógico foi dividido em duas partes: na primeira, a docente responsável pela formação fez uma explanação sintetizada sobre a concepção do método ativo e suas principais versões consolidadas no contexto educacional, e apresentou uma atividade pedagógica concebida com base nos princípios das metodologias ativas enfatizando a percepção da realidade; na segunda parte, os docentes participantes formularam uma aula fundamentada na atividade pedagógica experienciada na primeira parte, porém com competências requeridas pelas disciplinas específicas de sua área de atuação profissional.

A estrutura da aula ministrada na primeira parte é inspirada pelo pensamento fundado no caminho do Arco de Maguerz (figura 1). Este percurso, na presente pesquisa, consistiu em problematizar a realidade por meio da observação, elaboração de uma teoria (ou hipóteses de teorias) e aplicação de ações na busca de solução dos problemas identificados.

A ideia da concepção da atividade pedagógica nomeada neste estudo por “Percepção-realidade” originou-se motivada primeiramente pela dificuldade que os professores enfrentam em fazer com que seus alunos possam entender que aquele assunto discutido em sala de aula, pode vir a ter importante aplicação em sua atuação profissional.

A partir da incorporação deste entendimento, a estratégia pedagógica segue em uma tripla intenção:

- 1º desenvolver a sensibilidade por meio da percepção da realidade;
- 2º ampliar as possibilidades de poder de análise e imaginação para resolução de problemas;
- 3º despertar a curiosidade e consequentemente provocar o interesse pela leitura espontânea pós-abordagem.

Por esta razão a professora responsável estruturou a aula focada na descrição de duas principais tarefas, sendo cada uma ao mesmo tempo complementar e dependente da outra para instigar a compreensão de maneira compartilhada. Estas tarefas devem conter pistas desafiadoras capazes de levar seus protagonistas a desvendar os enigmas e propor um desfecho final. Esta concepção pressupõe uma pedagogia ativa por estar apoiada na intenção de desenvolver competências, propondo tarefas complexas e desafios que incitam seus interlocutores a mobilizar seus conhecimentos e, em certo grau, complementá-los (PERRENOUD, 2000).

Os participantes são orientados a formar grupos com quatro componentes (núcleo de investigadores) se articulando entre eles para estruturação de estratégias de investigação e otimização do tempo. Esta organização é prevista para estimular suas habilidades de trabalho em equipe, despertando o sentimento de compromisso, pertencimento e responsabilidade. Para tanto os mesmos devem munir-se de cadernos e canetas antes de partir em busca da observação da realidade.

Cada quadra deve então se dividir, e consequentemente cada atual dupla terá o compromisso de resolver uma das duas tarefas que lhe for designada.

Independente da natureza da tarefa ou de seus temas, cada nova dupla deve cumprir seis etapas:

- 1º observar a realidade exposta pela tarefa;
- 2º construir hipóteses de interpretação e entendimento;
- 3º redigir o maior número de questionamentos até esgotar o tema.
- 4º reunir-se formando novamente o núcleo de investigadores, que deverão por sua vez compartilhar as novas descobertas provocando nova rediscussão. Cada dupla deve explicar aos colegas o que descobriu, exercitando assim sua oralidade e aprimorando aspectos de relações interpessoais. Tendo em vista a interdependência das tarefas sugeridas, é nesta etapa onde os interlocutores complementam seu aprendizado aproximando-os do conhecimento global. Esta fase da atividade é finalizada quando o núcleo de investigadores puder assegurar que a construção do conhecimento está sedimentada. Esta sedimentação não é absoluta, mas ocorre quando todos os seus componentes descrevem, a partir das realidades observadas nas duas tarefas, as conclusões (ainda que provisórias), dúvidas e questionamentos. É permitido, porém ao núcleo de investigadores uma vez reunido, o acesso a ambas tarefas uma vez que um dos interlocutores tenha dúvidas e deseje maior precisão sobre as observações relatadas. Neste momento é possível recriar outras hipóteses ou desfazer algumas dúvidas ainda dentro do núcleo.
- 5º reunir todo o grupo para um grande debate provocado pelo professor com roteiro guiado, a fim de retirar o máximo, da interpretação dos temas propostos nas tarefas e conduzir os desdobramentos entre os núcleos de investigadores.

É recomendável orientar o debate apontando os seguintes pontos:

- Questionar sobre todos os pontos mencionados nos objetivos da atividade pedagógica
- Esclarecer eventuais equívocos
- Indagar sobre outras curiosidades surgidas durante o processo
- Interessar-se sobre sentimentos e principais dificuldades na aprendizagem.
- 6º propor uma leitura complementar como suplemento na teorização com o objetivo de esclarecer eventuais dúvidas possibilitando novos conhecimentos.

Para o presente estudo, a aula abordou o tema “Composição corporal: fundamentos de medição de dobras cutâneas” que é vinculado a unidade curricular “Medidas e Avaliação do Desempenho Humano” do curso de Educação Física licenciatura e bacharelado. Este assunto foi propositalmente escolhido por ser um assunto moderadamente complexo, de difícil compreensão, cheio de minúcias e detalhes. Além disso, trata-se de um dos assuntos que causam maior margem de erros na área da educação física e desencadeia certa insegurança no desempenho dos alunos.

O desafio, portanto foi de testar este tipo de aula, utilizando um assunto com grau de complexidade maior que a média para um grupo que não tinha conhecimento prévio, visto as especificações dos cursos do grupo (a exceção de 2 professores isentos de participação).

Os temas das tarefas foram apresentados aos alunos por meio de fotografias, expostas em sequência, de acordo com a execução da prática profissional, facilitando a construção do conhecimento. Em cada lado distinto da sala foram fixadas fotos com pistas para observação nas paredes correspondentes às características das seguintes tarefas:

- Tarefa nº1: Compasso de dobras cutâneas (calibração, descrição das partes e leitura das medidas de dobras cutâneas) (ANEXO 2).
- Tarefa nº2: Dobra cutânea tricriptal (definição de pontos anatômicos, determinação dos pontos de reparos, manipulação do compasso para tomada da dobra) (ANEXO 3).

Foram ainda disponibilizados os equipamentos de medição de dobras cutâneas e lápis dermográficos para os mais curiosos ensaiarem a manipulação do compasso e aferição das medidas.

O objetivo principal da aula consistiu em dominar os conhecimentos básicos sobre os procedimentos de medidas da dobra cutânea tricriptal. Para tanto, a descrição do compasso e suas unidades de medidas, a calibração do equipamento, leitura do compasso, identificação de pontos anatômicos e de reparo da dobra e os principais erros foram igualmente requeridos como apresentado no plano de aula (ANEXO 4).

O texto previsto para complementação da teorização e leitura posterior tem autoria do Machado et al (2009) e se intitula: A medida das dobras cutâneas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### Quanto as tarefas compreendidas na atividade pedagógica

Todas as tarefas previstas pelos objetivos propostos pela atividade pedagógica foram compreendidas pelos núcleos de investigadores envolvidos nas duas tarefas. O tempo de observação foi em torno de 20 minutos em média até que as formulações começassem a tomar contorno. Sarmento (1991) considera a observação uma abertura para captar significados diferentes por meio da visualização, vinculando a subjetividade por ser inerente a cada observador. De fato as duplas participaram fervorosamente no processo de convencimento e tentativas de acordo sobre suas interpretações. Proença (1982) e Sarmento (1991) consideram que observadores distintos diante da mesma realidade afinam-se em busca de um determinado objetivo. Segundo eles, isto se deve a influência de alguns fatores, como a experiência do observador à realidade analisada, a atenção seletiva, a conexão com o objetivo e o ambiente de observação.

Após o período de observação, a concepção e redação da teoria e suas hipóteses exigiram mais tempo de realização que o tempo dispendido para observação. Isto se deve provavelmente porque o nível de dificuldade dispensado na elaboração da descrição parece ser maior por requerer habilidades mais específicas para fazer-se entender. Porém esta prática se justifica pela eficiência que as conexões cerebrais produzidas por este tipo de exercício, asseguram uma aprendizagem significativa. Segundo Moreira (2003), esta é caracterizada não somente pelo significado, mas pelo conhecimento, interação e a expressão da linguagem. A linguagem autoriza o incremento e comunicação de significados compartilhados. Neste contexto, Moreira considera que a compreensão de um conhecimento, passa pelo domínio de sua linguagem. Para o autor, esta linguagem modera a interação pessoal entre aquele que aprende e o indivíduo que ensina, incorporando novos conhecimentos aos conceitos instalados na esfera cognitiva.

### Quanto as dúvidas decorrentes das tarefas

Alguns questionamentos tiveram mais de uma hipótese: na tarefa nº 1, a calibração foi destacada e na tarefa nº 2, a determinação do hemicorpo obrigatório para aferição das dobras cutâneas.

Estes questionamentos puderam ser respondidos pelo próprio grupo durante o debate e os objetivos da aula ministrada sob o prisma da proposta da atividade pedagógica foram alcançados.

Alguns questionamentos sobre o assunto foram levantados com pertinência porém foram direcionados para complementação do texto previsto para leitura posterior. Acredita-se que a curiosidade cumpra o papel de estimular a leitura, considerando que o interesse foi despertado pela atividade proposta.

### **Quanto ao envolvimento dos protagonistas com a busca**

Todos estiveram envolvidos e motivados na atividade pedagógica proposta. Pelas características da atividade, podemos constatar que o envolvimento está associado a motivação intrínseca que é a forma mais desejada na educação, segundo Tresca e Rose Júnior (2000). A estratégia pedagógica da pesquisa de fato proporcionou o desenvolvimento do aprender a aprender e a decorrente autonomia. Segundo Rufini e Boruchovitch (2004) os protagonistas motivados engajam-se e persistem nos desafios inerentes as tarefas, com dedicação e determinação para desempenhar novas habilidades de compreensão e domínio.

### **Quanto aos questionamentos não relacionados diretamente ao tema explorado na atividade pedagógica**

Embora frequentemente abordado em um contexto tecnicista, o tema explorado na atividade pedagógica originou também questionamentos de ordem sociocultural e psicológica além da área tecnológica. O grupo questionou sobre a possibilidade de algum avaliado ou avaliada se recusar em mostrar regiões corporais para aferição de dobras cutâneas e se existia predominância entre um gênero e outro. Outra parte também se interessou em saber sobre a existência de alguma região corporal onde a tomada da dobra cutânea poderia provocar dores. Vários núcleos se interessaram em conhecer o procedimento ético sobre como um avaliador deveria anunciar resultados indesejados em relação aos níveis de gordura corporal. Um núcleo se preocupou em saber como funcionava o sistema de pressão das mandíbulas do equipamento e sobre existência de alguma versão digital. Alguns despertaram a curiosidade sobre a impossibilidade da tomada da dobra cutânea devido a densidade da gordura.

Curiosamente, a natureza destes questionamentos não esteve relacionada às respectivas áreas de atuação desses professores, com exceção do questionamento que envolve o interesse sobre o tipo de equipamento. Podemos então cogitar a participação do conhecimento tácito na construção desses questionamentos, se considerarmos que este participa da lógica da descoberta, porém, resulta também do esforço voluntário de lidarmos com o mundo (Nonaka & Takeuchi, 1997).

### **Quanto a viabilidade de adequação da atividade pedagógica suas áreas de atuação**

Quase a totalidade dos grupos apresentou com facilidade propostas baseadas na atividade pedagógica elaborada no presente estudo, porém com tarefas adaptadas as suas respectivas áreas. Algumas disciplinas com características de ações essencialmente teóricas, nas áreas de exatas e humanas apresentaram maiores bloqueios na elaboração de tarefas complementares e principalmente de visualização das pistas fornecidas pela tarefa. Percebemos dois fatores importantes que respondem pelos principais entraves: 1º, a falta de criatividade no manuseio das possibilidades; Os

docentes dominam as competências requeridas em suas áreas, porém somente alguns professores conseguiram contornar com criatividade essas dificuldades na elaboração de tarefas. 2º, a dificuldade em incorporar os princípios das metodologias ativas. Dentro das propostas elaboradas pelos grupos, adotaram uma diversidade de recursos semelhantes ao proposto, porém as estratégias de ensino não determinava um método ativo, caracterizando a continuidade tradicionalista involuntária do processo de ensino.

## CONCLUSÃO

Nosso estudo apresentou resultados satisfatórios quanto aos objetivos esperados. Apesar de trabalharmos com um assunto complexo, alheio às áreas representadas pelo grupo de professores, constatamos indícios de aprendizagem, no nível previsto.

Grande parte dos participantes ficou motivada a utilizar a atividade pedagógica “Percepção-realidade” em suas disciplinas. Entretanto percebemos a dificuldade no desenvolvimento da criatividade de alguns professores e principalmente uma inaptidão no domínio dos princípios das metodologias ativas. É essencial que o professor invista em um planejamento agindo com criticidade e consciência, sem se deter somente na seleção da técnica e de ferramentas. A concepção pedagógica escolhida merece ser esmiunçada e adequada à aprendizagem antes de se lançar a execução de seus procedimentos.

Constatamos portanto que é preciso que capacitações e formações continuem sendo oferecidas aos profissionais da educação de ensino superior para que haja uma reflexão sobre os métodos de ensino empregados em suas aulas. É necessário que essa reciclagem pedagógica seja realizada frequentemente por profissionais qualificados visando a melhoria no manuseio de métodos de ensino e sobretudo no desenvolvimento da criatividade.

Por fim, é desejável que novas combinações de estratégias pedagógicas fundamentadas nas metodologias ativas, ainda publicadas isoladamente, possam construir modelos mais consistentes, simples e aplicáveis com maior facilidade em diversas áreas do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Tradução Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana. 1980. 620p.
- BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 32. ed. Petrópolis: Vozes. 2011. 312p.
- CASTANHO, M. E. Os Métodos Ativos e a Educação Contemporânea. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.29, p.58-67, mar.2008 – ISSN: 1676-2584
- COVIZZI, U.D.S.; LOPES-DE ANDRADE, P.F. Estratégia para o ensino do metabolismo dos carboidratos para o curso de farmácia, utilizando metodologia ativa de ensino. **Rev Bras Ens Bioquímica e Biologia Mol** (RBEbbm), Nº. 01/2012 Artigo B, São Paulo, ISSN: 1677-3118
- ENGEL, C. E. Problem-based learning. **Br J Hosp Med**. 1992; 48:325-9
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 254p. LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez. 1999. 261p.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 17. ed. São Paulo: Cortez Editora. 2005. 180p.

MITRE, S. M. et. al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, 13(sup2): 2133- 2144, 2008.

MOREIRA, Marco A. Linguagem e aprendizagem significativa. In: II Encontro Internacional: Linguagem, Cultura e Cognição. Mesa redonda Linguagem e Cognição na Sala de Aula de Ciências. Belo Horizonte, MG, Brasil, 16-18/jul/2003. Disponível em < [www.if.ufrgs.br/~moreira](http://www.if.ufrgs.br/~moreira)>. Acesso em: 01 ago 2013.

NONAKA, I; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa**. Rio de Janeiro: Campus. 1997. 358p.

PILETTI, C. **Didática Geral**. 24. ed. São Paulo: Ática. 2010. 258p.

SANTOS, A. A. Concepções Contemporâneas de Educação: Pedagogia Tradicional. São Paulo, **Revista Web Artigos**, 2010.

SARMENTO, P. Observação na formação. **Revista Horizonte**, VII, 41, 167-174. 1991.

SOBRAL, F.; CAMPOS, C. J. G. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. **Rev Esc Enferm USP** 2012; 46(1):208-18.

PERRENOUD, P. A Arte de construir competências. **Revista Nova Escola**. São Paulo, Abril Cultural, set. 2000.

PRADO JUNIOR, I.; BERBEL, N. A. N. Pensamento crítico e criativo: habilidades essenciais para a formação do arquiteto e urbanista. Universidade Estadual de Londrina – UEL. 2002. Disponível em: < <http://www.portalanpedsul.com.br>>. Acesso em: 03 jul 2013.

PROENÇA, J. A observação e intervenção do docente. **Ludens**, 7(1), 33-40. 1982.

RUFINI, S. E.; BORUCHOVITCH, E. O Estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, n.17(2), p.143-150, 2004.

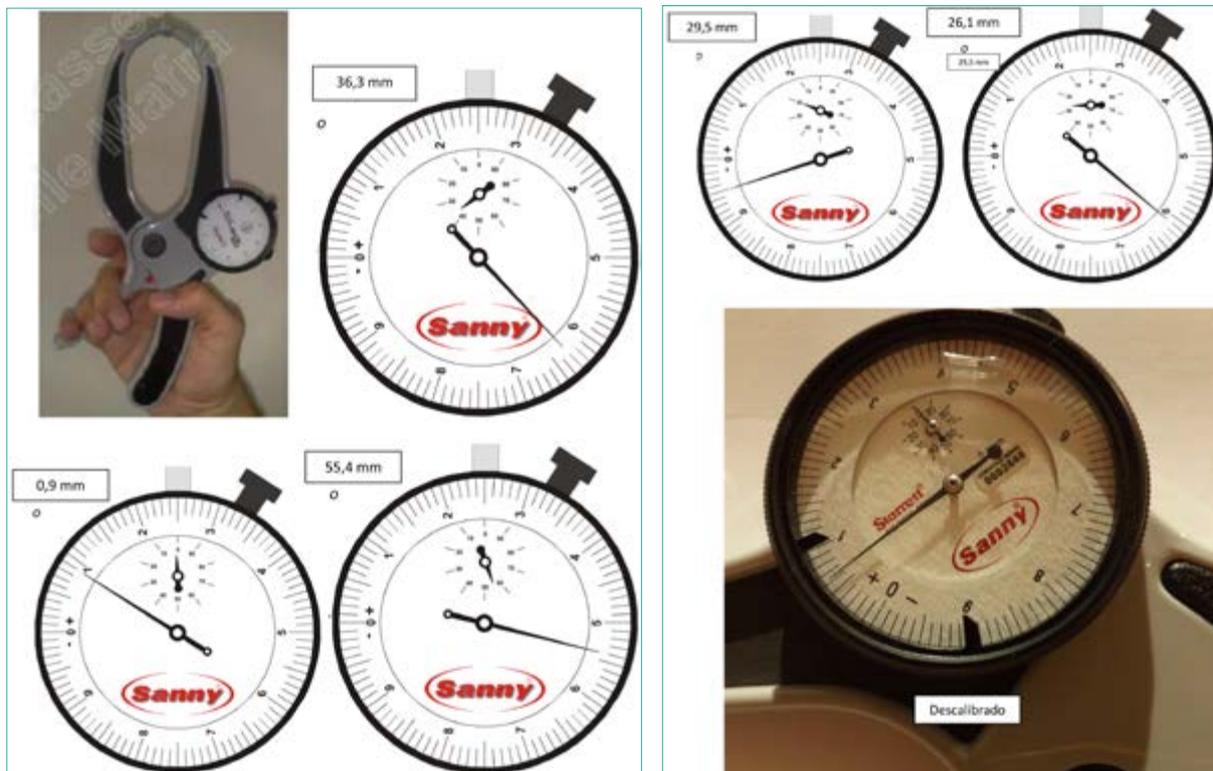
TRESCA, R. P.; ROSE, J. D. Estudo comparativo da motivação intrínseca em escolares praticantes e não praticantes de dança. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 8, n. 2, p. 9-13, 2000.

## ANEXO 1

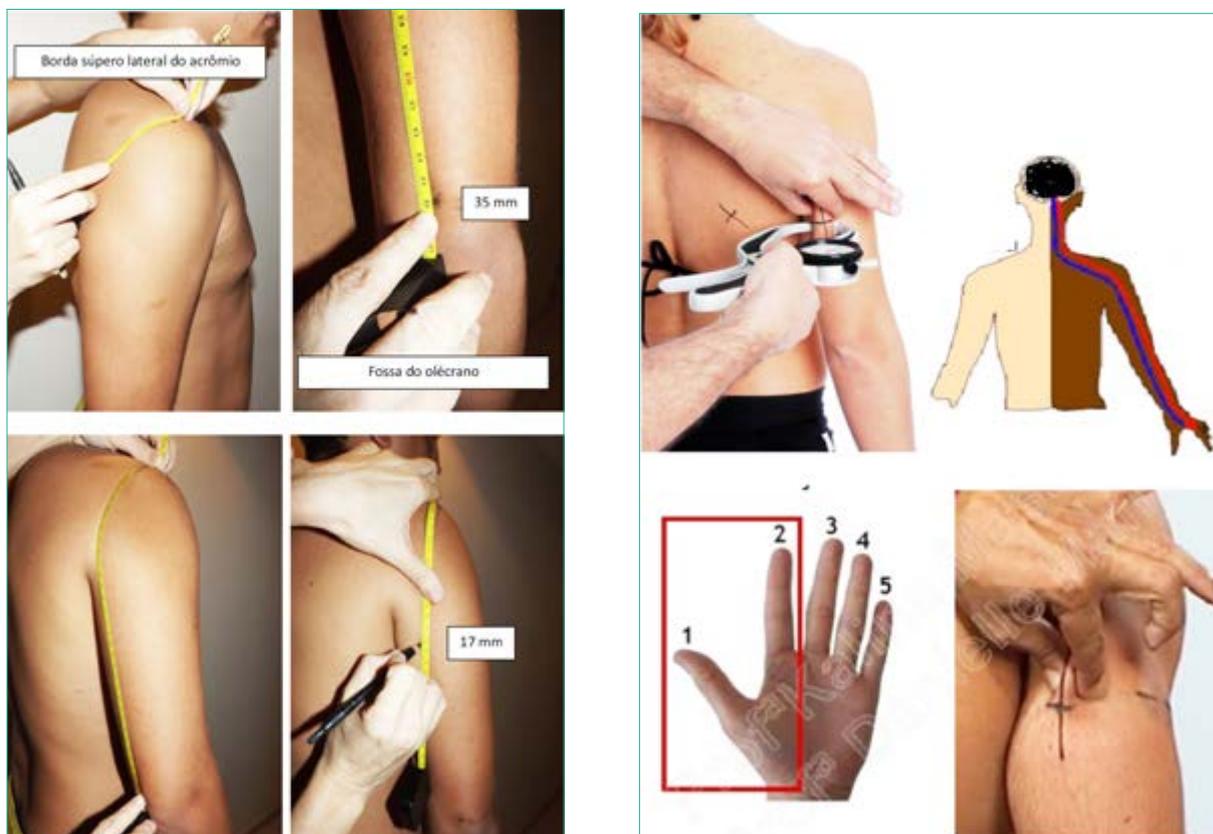
### Arco da Problematização de Maguerez



## ANEXO 2



## ANEXO 3



I. Tema							
<b>Composição corporal: fundamentos de medição de dobras cutâneas</b>							
II. Objetivos							
<b>Objetivo Primário</b>		Dominar conhecimentos básicos sobre procedimentos de medidas de dobra cutânea tricriptal					
<b>Objetivos Secundários</b>		Descrever o compasso de dobras cutâneas e sua unidade de medidas Desenvolver habilidade para calibração do equipamento Ser capaz de ler o compasso de dobras cutâneas Identificar os pontos anatômicos e de reparo da dobra cutânea tricriptal Destacar os principais erros de aferição					
III. Competências							
Descrição e leitura do compasso de dobras cutâneas Aplicabilidade de técnicas de medição da dobra tricriptal							
IV. Recursos didáticos							
16	Cartolina	5	Compasso de dobras cutâneas	1	Quadro branco		
16	Fotos	5	Trena antropométrica				
1	Adesivos	1	Pincel				
<b>Descrição:</b>		Divisão em grupo de quatro componentes (núcleo de investigadores) Divisão em duplas à partir da subdivisão dos núcleos de investigadores Cada dupla deve se dirigir para diferentes tarefas Tarefa 1 (anexo 1) Tarefa 2 (anexo 2)					
V. Descrição das atividades de cada dupla para sua tarefa							
<b>Atividade 1</b>	Observar figuras fixadas nas paredes						
<b>Atividade 2</b>	Destacar os pontos de entendimento						
<b>Atividade 3</b>	Redigir as interpretações do observado						
<b>Atividade 4</b>	Descrever os questionamentos						
<b>Atividade 5</b>	Leitura posterior do texto						<b>Machado et al (2009) e se intitula: A medida das dobras cutâneas</b>
VI. Avaliação							
Debate/Orientar a discussão em torno dos seguintes pontos:							
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A natureza biológica da dobra cutânea</li> <li>• Descrição da leitura do compasso com a terminologia adequada</li> <li>• Tutorial do procedimento de tomada de dobra cutânea</li> <li>• Dificuldades sobre a marcação de pontos e principais erros</li> <li>• Importância desta avaliação</li> </ul>							

# COMO DAR AULAS A BEBÊS?: CUIDAR E EDUCAR NO ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

## **MARIA KÉLIA DA SILVA**

Graduanda da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Bolsista do Programa de Educação Tutorial/PET Pedagogia – marykellya@hotmail.com

## **FRANCISCA NATÁLIA DA SILVA**

Graduanda da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Bolsista do Programa de Educação Tutorial/PET Pedagogia – natalia\_silva\_18@hotmail.com

## **HOSTINA MARIA FERREIRA DO NASCIMENTO**

Orientadora. Prof. Dra. da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Tutora do Programa de Educação Tutorial/PET Pedagogia – hostinanascimento@hotmail.com.br

## INTRODUÇÃO

A proposta de estágio definida como fase de formação profissional surge em meados dos anos 90. Para Ostetto (2000) o estágio consiste em um trabalho construído no encontro entre estudantes e educadores e tem atenção voltada para realidade, ocasionando a articulação das diferentes experiências (vozes, desejos e ações) dos sujeitos que estão em processo de formação inicial e sujeitos que atuam na docência.

Em consonância com esta consideração, este trabalho apresenta a vivência do estágio supervisionado em educação infantil no Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. A experiência ocorreu mediante relação e troca de saberes entre a Universidade e uma Unidade de Educação Infantil – UEI, na cidade de Mossoró/ RN.

A Disciplina Estágio Supervisionado I – Educação Infantil está articulada entre aulas expositivas, observações, regência e construção do portfólio como registro da experiência. Durante as aulas foram estudados e debatidos referenciais teóricos que fundamentaram a prática, partindo de leituras de Schmitt Rosinete (2011), Zilma Ramos (2002), RCNEI (1998), Villas Boas (2001) e Selma Pimenta (2004). A construção do portfólio aglutinou os momentos relacionados às vivências do estágio passando debates e problematizações levantados no decorrer das aulas; aproximação da instituição colaboradora; observações e conhecimento do campo de estágio; e regência.

A observação acontece durante uma semana, permitindo os discentes realizar os primeiros contatos e conhecimento do espaço, interação com profissionais, bem como o conhecimento da rotina, perfil do público, estrutura e dinâmica da instituição. A regência ocorre durante dez dias de atuação, contando com apoio da professora da sala.

Como síntese, ocorreu a construção do portfólio. Considerado como um importante instrumento avaliativo, este é tomado como uma coleção de produções do estagiário, no qual são apresentadas as proeminências de sua aprendizagem. Ao selecionar as melhores amostras de seu trabalho para incluí-las no portfólio, os estagiários se tornam participantes ativos da avaliação (Villas Boas 2004, p. 38).

O texto apresentará uma síntese das informações registradas, a partir do portfólio, tendo a seguinte estrutura: 1. Tarde Gostosa com Bebês, discorrendo uma síntese sobre o que é infância e suas nuances, bem como os primeiros contatos com a Unidade de Educação Infantil (UEI); 2. Conhecimentos: relações de troca, apresentando o período de regência e as relações de troca estabelecidas entre os estagiários, professora e bebês e; 3. Reflexões, considerando as experiências e questionamentos levantados.

## TARDE GOSTOSA COM BEBÊS

O que é ser criança? Como se constitui a infância? Rosinete Schmitt (2008) parte do pressuposto que "(...) a produção do conhecimento sobre o que é ser criança e do que constitui a infância está dialeticamente relacionada com as significações, representações e discursos produzidos culturalmente" (p. 19). Para a autora, os conceitos de infância são construídos em contextos históricos. Partindo desse pressuposto, buscamos observar alguns momentos do processo de desenvolvimento biológico e social das crianças. O relato parte da experiência realizada no período de estágio no Berçário de uma Unidade de Educação Infantil em Mossoró/RN.

Curiosidade e busca por novos conhecimentos estão intrínsecos ao desenvolvimento da espécie humana. Apesar dessa procura incessante, o novo se apresenta sempre como algo assustador ou receoso. No estágio, também sentimos as mesmas apreensões, pois estávamos conhecendo um ambiente, nunca antes frequentado. Mesmo sendo, o primeiro momento, destinado à realização de observações, a falta de experiências com bebês prepondera certo medo e responsabilidade de não acompanhar a dinâmica do Berçário.

O conhecimento do espaço foi marcado por anseios, dúvidas e curiosidade. Questionamentos referentes ao que fazer? Como fazer? Eram frequentes no primeiro momento. Então, era necessário realizar um contato para conhecer a dinâmica da creche e buscar entender como eram construídas as relações pedagógicas e administrativas na instituição. A experiência de realizar o estágio no berçário parecia novidade, pois durante a distribuição dos estagiários por turmas na Educação Infantil, a procura centra nas turmas de Maternal (I e II) e Infantil (I e II).

Em seguida ao primeiro momento, conhecemos como estava esquematizado o Berçário. Este possuía dez matrículas de bebês, sendo quatro meninas e seis meninos. A faixa etária das crianças permeava entre seis meses a um ano e dez meses.

A sala dispõe de três berços, duas redes (destinadas a acomodar e ninar), estantes (fixados no alto da parede), bichinhos de pelúcia, livros (confeccionados em tecidos), pecinhas para montar, bolas coloridas, dados (com imagens de animais), trocador de fraldas, banheiro, pia (para higienizar os bebês).

O espaço e a estrutura propiciava ambiente agradável de trabalho, bem como subsídios para a professora e a auxiliar realizarem atividades dinâmicas. Todavia, o questionamento permanecia quanto ao que fazer com os bebês? O que ensinar? Como cuidar? Para Zilma Ramos (2007) as creches têm resquícios da 'história higienista' que centravam em cuidados com saúde e auxílio. Contudo, reforça que a instituição de educação infantil deve propor subsídio para educar e cuidar dos bebês:

*Os cuidados ministrados na creche e na pré-escola não se reduzem ao atendimento de necessidades físicas das crianças, deixando-os confortáveis em relação ao sono, à fome, à sede e à higiene. Incluem a criação de um ambiente que garanta a segurança física, psicológica delas, que lhes assegure oportunidade de exploração e de construção de sentidos pessoais, que se preocupe com a forma pela qual elas estão se percebendo como sujeitos. Nesses ambientes de educação a criança se sente cuidada. (RAMOS, 2007, p. 47)*

Para a autora, preocupações com 'bem-estar' da criança também fazem parte do educar. Durante a primeira tarde no Berçário, determinados anseios permaneciam, tentando aprender a diferenciação entre ações direcionadas para cuidar e educar. Assim, perceber as contribuições das atividades trabalhadas para o desenvolvimento cognitivo e motor das crianças.

O cuidar do bebê é citado no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI como meio de crescimento, desenvolvimento e interação social.

Além da dimensão afetiva e relacional do cuidado, é preciso que o professor possa ajudar a criança a identificar suas necessidades e priorizá-las, assim como atendê-las de forma adequada. Assim, cuidar da criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma. (BRASIL, 1998, p. 25)

As ações pedagógicas do cuidado e atenção são imprescindíveis ao desenvolvimento contínuo, pois essas ações permitem que a criança se reconheça e se identifique, estimulando a construção como ser afetivo, cognitivo e social que se constituirá. Para o bebê, o cuidar ganha outras dimensões, além da higienização, representando a construção e desenvolvimento de vínculos afetivos.

O início das nossas ações foi marcado pelo período de adaptação dos bebês na creche, entre os meses de fevereiro e março. Este é caracterizado pela insegurança, por parte dos professores e choro, por parte das crianças.

Para os bebês, a chegada na creche representa a primeira separação da família. Para Rosinete Schimitt (2008) “Apesar do estranhamento nessas situações ser remetidos aos bebês, pela manifestação de seu choro ou pela recusa de aproximação com o *outro* diferente, observei que os adultos também expressam seu *não reconhecimento* pelo *outro* bebê” (SCHIMITT, 2008, p. 144). Para o professor o estranhamento é marcado pela insegurança inicial na realização das atividades.

Quando os bebês chegam, ficam grudadinhos nas mães, prevendo que em instante ficarão sem elas. Então, tem início um conjunto de estratégias (cantar, dançar, criar e inventar) realizadas pelas professoras para que, aos poucos, as mães deixem o espaço. O choro de uns instiga os outros, o que deixa as professoras apreensivas. Os bebês choram porque acham que nunca mais verão as mães, acreditando que estão sendo abandonados. De acordo com Rosinete Schimitt (2008):

O enfoque sobre as reações e percepções das famílias nesse processo objetiva compreender os sentidos dados à separação das mães com os bebês, a inserção deles na creche, diversos dos enfoques de uma perspectiva naturalista, instintiva, biológica, dados pela teoria do apego. (SCHIMITT, 2008, p. 52)

Durante um tempo, sem perceber a ausência das mães, iniciam o processo de adaptação ao espaço, explorando os brinquedos. Em seguida, percebendo que estão “sozinhos”, começam a chorar. Aos poucos começam a ser acalentados e iniciam o processo de socialização com os brinquedos e os bebês.

A rotina das atividades é alternada entre os momentos pedagógicos e a higienização. Ângela Coutinho (2002), observou que quando o cuidado é desvinculado do sentido pedagógico, ocasiona uma não sistematização do ‘contexto pedagógico’. Dessa maneira, no berçário não existe uma rotina sistematizada, as atividades são organizadas na medida em que as coisas vão acontecendo repetidamente todos os dias.

De acordo com Barbosa (2006) a rotina pode ser pensada como ferramenta de controle do tempo e do espaço, articulando atividades e materiais usados, bem como organizando e padronizando as relações entre adultos e crianças. Dessa maneira, para a autora, a rotina é necessária,

contudo pode se tornar limitadora. Enfatiza ainda a diferença entre os termos 'rotina' e 'cotidiano'. Assim, cotidiano é mais abrangente e possibilita que aconteçam as atividades repetidas diariamente, propiciando condições de encontrar o imprevisto e o inovador.

## ENCONTRO ENTRE BEBÊS

Após uma semana de observação, iniciamos o período de regência. A regência possibilita ao estagiário realizar atividades dirigidas pela professora, seguindo a rotina observada. Vale enfatizar que a estagiária pode alterar a rotina em consonância com a professora, possibilitando estimular e criar conhecimentos e prática, embasados nas teorias e experiências.

A creche está localizada na parte norte da cidade, atendendo crianças do bairro e redondeza, ofertando turmas de Educação Infantil I, Educação Infantil II, Maternal I, Maternal II e Berçário. Parte significativa das famílias que procuram a instituição para matricular as crianças o fazem pela necessidade dos familiares trabalharem. Estes deixam as crianças, almejando que os bebês recebam cuidados e carinhos. Dessa maneira, a creche é caracterizada pelas relações sociais estabelecidas entre professores, bebês e famílias. Descreveremos, neste ponto, momentos da rotina e reações das crianças no cotidiano.

O espaço da creche é marcado por dinâmicas diárias. A hora do lanche é marcada por momentos de prazer, desencadeando, por parte das crianças, afeição pela 'Tia da cozinha'. Assim, sua presença é marcada pela vibração de todos.

Rosinete Schmitt (2008), em sua dissertação, ressalta que os profissionais envolvem uma parcela significativa do seu tempo em ações pedagógicas de cuidado. Após a refeição, alguns dormem e os outros brincam. O descanso é representado pela organização de um espaço de repouso, sendo o berço e a rede usados pelas crianças. A rotina de casa deixa resquícios na rotina da instituição, pois algumas crianças não dormem durante a manhã. Assim, enquanto uns dormem, outros ficam acordados, ouvem músicas, olham livros e exploram o ambiente. Após a soneca, os bebês são arrumados pela professora para esperar os pais.

A higienização realizada no banho proporcionava um cuidar pedagógico. As professoras sistematizam uma ordem para realização da atividade. Dessa maneira, levam um de cada vez ao banho (banheiro/pia). Enquanto a professora cuida do banho de um bebê, os outros aguardam ansiosamente o momento de ir. Durante o banho, a professora conversa com o bebê sobre coisas do tipo: Cadê a perninha? Vamos lavar as orelhas, a barriga? Como é seu nome? Que bebê bonito! A intensão é que o momento possa ser usado para instigar os bebês a falar e conhecer as partes do corpo. O momento é de muito aprendizado e construção, principalmente dos vínculos afetivos.

No decorrer da segunda semana, percebemos a aceitação do espaço, pois os bebês diluíram a frequência do choro. O afeto recíproco entre professoras e bebês é intensificado com o decorrer do tempo, contribuindo para o desenvolvimento de ações que superem o cuidar. O RCNEI cita o cuidar do bebê como meio de crescimento, desenvolvimento e interação social.

*Além da dimensão afetiva e relacional do cuidado, é preciso que o professor possa ajudar a criança a identificar suas necessidades e priorizá-las, assim como atendê-las de forma adequada. Assim, cuidar da criança é, sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à*

ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma. (BRASIL, 1998, p. 25)

Durante essa fase, as estratégias usadas são mais eficientes para obter a atenção dos bebês, embora o período de interesse por determinadas situações/objetos seja marcada por intervalos de tempo curto. Cada momento é vivido com intensidade e felicidade.

Uma tarde, a professora resolveu alterar o ambiente da sala (climatizada), desligando o ar e abrindo as janelas e a porta. Não é difícil imaginar a reação deles. O êxtase com o novo ambiente provocou euforia e todos correram para a porta, atentos ao que ocorria em volta da escola.

Vale destacar que durante o início das atividades, comentários afirmavam que a ação no berçário seria destinada apenas ao cuidado, desacreditando que fosse possível desenvolver ações pedagógicas a partir do cuidar, possibilitar, articular e sistematizar planos de aula para o cotidiano dos bebês.

## CONHECIMENTOS: RELAÇÕES DE TROCA

O primeiro momento do primeiro dia da regência foi marcado por angústia, dificuldades e questionamentos relacionados ao processo de formação docente e às habilidades desenvolvidas na universidade. A grande questão que permeava era se no dia seguinte voltaríamos para dar continuidade ao estágio.

Contudo, no segundo momento, a hora do banho ocasionou momentos relaxantes tanto para os bebês quanto para as professoras. O banho ganhou significação, possibilitando instantes prazerosos e relaxantes. As conversas iniciadas durante o banho estavam relacionadas ao gosto pelo banho, exploração da oralidade (através dos nomes), partes do corpo e como realizar a higienização.

Após o banho, os bebês foram direcionados ao momento de brincar. Normalmente, durante as observações, os brinquedos disponibilizados para as crianças eram selecionados pela professora. Então, em acordo com ela, a caixa com os brinquedos foi disponibilizada em um local acessível para a escolha livre dos brinquedos que despertavam interesses. Pudemos perceber que um novo olhar era lançado aos objetos conhecidos do cotidiano. A releitura dos objetos foi possível a partir da disponibilização da caixa, possibilitando a escolha livre dos brinquedos. Outro momento interessante foi a reutilização que os bebês deram à caixa, dando novos usos, fazendo, do objeto, uma casa onde agachavam e se escondiam, uma cadeira ou um carrinho.

Outro momento significativo no processo de formação aconteceu quando a professora deixou a sala. Um dos bebês, durante as brincadeiras, abraçou o colega e o mordeu. O acontecimento resultando em um momento de desequilíbrio no ambiente, deixando-nos, por alguns segundos estagnados. A ação da professora em relação ao acontecido apontou a diferenciação entre o processo de formação inicial e a experiência na educação infantil. Selma Pimenta e Socorro Lima (2004) escrevem que:

*A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração, imitação, reprodução dos modelos existentes na prática consagrados como bons. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 35)*

Para as autoras, a construção da profissão docente parte de vários elementos emergidos da observação e imitação, partindo da figura de 'bons' professores. Para a professora, várias situações (mordida, queda, choro e beliscão) são comuns no cotidiano do berçário. Os bebês praticam a imitação:

A imitação é resultado da capacidade de a criança observar e aprender com os outros e de seu desejo de se identificar com eles, ser aceita e de diferenciar-se. É entendida aqui como reconstrução interna e não meramente uma cópia ou repetição mecânica. As crianças tendem a observar, de início, as ações mais simples e mais próximas à sua compreensão, especialmente aquelas apresentadas por gestos ou cenas atrativas ou por pessoas de seu círculo afetivo. A observação é uma das capacidades humanas que auxiliam as crianças a construir um processo de diferenciação dos outros e consequentemente sua identidade. (BRASIL, 1998, p. 21)

Durante as observações no berçário, percebemos a relação de identificação e reconhecimento entre os bebês. A socialização entre as crianças desencadeia o faz-de-conta, como, por exemplo, quando usam as pecinhas de brinquedo em forma de celular e emitindo palavras (Mãe, alô, oi), mantendo comunicação com outras crianças. O RCNEI aponta que:

No faz-de-conta, as crianças aprendem a agir em função da imagem de uma pessoa, de uma personagem, de um objeto e de situações que não estão imediatamente presentes e perceptíveis para elas no momento e que evocam emoções, sentimentos e significados vivenciados em outras circunstâncias. (BRASIL, 1998, p. 22)

O brinquedo tem funcionalidade, frequentemente, pelas crianças, como ferramenta para efetivação do faz-de-conta. O momento favorece o estreitamento da relação da professora com os bebês, pois facilita a observação dos comportamentos e sentimentos oriundos do faz-de-conta.

Parte significativa das crianças, ao chegar ao Berçário balbucia, dificultando a compreensão de algumas palavras. Portanto, é imprescindível planejar atividades que ampliem a oralidade e as habilidades relacionadas à comunicação.

Três atividades ganharam destaques ao serem realizadas com as crianças. Primeiro, o brinquedo 'bolhinhas de sabão' (ação de mergulhar um canudo em um tubo com água e sabão que, ao ser soprado, produz bolhas coloridas). Ao soprar as bolhas, as crianças iniciavam movimentos de correr para alcançar, contribuindo para o desenvolvimento de brincadeira lúdica e desenvolvimento sensorio motor.

Como um dos objetivos direcionados à educação infantil é o desenvolvimento corporal, buscamos desenvolver a percepção e o conhecimento do corpo, com ênfase nos pés e mãos. Assim, tinta guache e pincel foram usados para pintar mãos e pés em uma cartolina. Ao colocarem as mãos e os pés na cartolina, os bebês não conseguiam deixá-los fixos e as marcas se misturavam, criando uma obra de arte. Essa fase de desenvolvimento da coordenação motora requer ser explorada.

O Trabalho com papel: amassar, rasgar, sentir as formas do papel, contribuiu para ampliar as habilidades motoras. A maior parte da sala não conseguiu rasgar o papel, tendo dificuldades para pegar as pontas do papel, colocando na boca, na tentativa de rasgar. Os bebês estão na fase do toque, então sentem prazer em colocar os objetos que pegam na boca, vivenciando a experiência de perceber o mundo através dessa parte do corpo.

Outra estratégia usada, com o intuito de conhecer o corpo, foi o a atividade do espelho, usando expressões faciais. Há princípio ficavam sérios, só nos olhando fazer caretas para eles, mas depois entravam ligeirinho na brincadeira e faziam caras diferentes, mostravam os dentes, apontavam as partes do corpo e repetiam os movimentos dos colegas.

Cada episódio vivido em grupo reforçava a socialização, ainda inicial, entre os bebês e a necessidade de estarem juntos. Quando parte significativa do grupo estava no momento do sono, outros que ficavam acordados tentavam acordar os que dormiam. Podemos pensar a interação social a partir dos estudos de Schmitt (2011):

Os bebês de maneira geral exprimem suas sensações, emoções e impressões ao outro pelos movimentos, que vão se transformando em gestos comunicativos para o outro. Entre os pequeninos, os movimentos e gestos constituem-se gradativamente nas relações, em concomitância com outras relações. Os gestos de apontar, ofertar, negar, defender, os gestos que expressam raiva, carinho, curiosidade etc. Nascem nas relações sociais e, aos poucos, vão fazendo parte das relações entre crianças. (SCHMITT, 2011, p. 31)

As crianças são extremamente carinhosas e têm mecanismos de socialização rápidos. O cuidar pedagógico direcionado pela professora possibilita fortalecer a relação com os bebês e desencadear sentimentos de segurança, conforto e paz.

## REFLEXÕES

O término do estágio e a construção do portfólio possibilitaram refletir elementos que não haviam sido problematizados durante o Curso. Algumas inseguranças do início do estágio, inerentes ao processo de formação, foram superadas ao término do processo. A possibilidade desencadeada proporcionou experiências e conhecimento das características de cada fase do desenvolvimento das crianças, considerando as possibilidades de ousar e inovar para entender as possibilidades de reações à cada situação.

Outro fator importante foi a possibilidade de entender o compromisso necessário com a educação pública e que o professor está em constante processo de formação. O conhecimento do contexto do aluno contribui para entendermos as relações sociais do Berçário, cuja estrutura exige o apoio de mais de uma professora, pois as especificidades desse público requer um cuidado maior.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio Século XXI**: O dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- NÓVOA, Antônio. Formação continuada: professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**. Edição 142, Maio de 2001. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml>
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil**: Fundamentos e Métodos. São Cortez, 2002.
- OSTETTO, L. E. Andando por creches e pré-escolas públicas: construindo uma proposta de estágio. In OSTETTO, L. E. (org.) **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágio. Campinas: Papyrus, 2000. p. 15-30
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- SCHMITT, Rosinete V. O encontro com bebês e entre bebês: Uma análise de entrelaçamento das relações. In: ROCHA, Sônia Kramer (org.). **Educação infantil: enfoques em diálogo**. São Paulo, Papyrus 2011. p. 17-51
- VILLAS BOAS, Benigna M. de Freitas. A avaliação formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola. In: VEIGA, Ilma P. A.; FONSECA, Marília (orgs.). **As dimensões do projeto político pedagógico**: Novos desafios para a escola. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)



PARTE VII

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS  
E ENSINO**

# HISTORIOGRAFIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES DO RIO GRANDE DO NORTE: UM BREVE BALANÇO DA PRODUÇÃO SOBRE OS GRUPOS ESCOLARES

**EDINÁRIA MARINHO DA COSTA**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN – edinaria\_marinho@hotmail.com

**MARIA ANTÔNIA TEIXEIRA DA COSTA**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN – prof.maria.antonio@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

No Brasil, desde a década de 1990, as pesquisas sobre instituições escolares vêm gradativamente ganhando autonomia e consolidando seu espaço nas investigações educacionais, sobretudo, no âmbito da História da Educação.

O objetivo deste trabalho é conhecer as discussões relativas à produção historiográfica, realizada desde 1981 a 2012, sobre as instituições escolares norte-rio-grandenses, dando ênfase aos estudos referentes aos grupos escolares. Faz-se necessário esclarecer que nosso esforço reflete no balanço preliminar e parcial, visto que não traduz um levantamento completo de todas as produções escritas ao longo desses anos enunciados. Por isso, foi imprescindível fazer recortes e delimitações.

É importante também enfatizar, que este balanço constitui o Estado da Arte da pesquisa em construção, a nível mestrado, pelo Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC) da UERN, onde buscamos assim conhecer os focos temáticos mais frequentes nas produções relacionadas aos grupos escolares e outras instituições escolares, no universo acadêmico. Na pesquisa referida, adotamos como objeto de investigação as práticas pedagógicas das professoras primárias que lecionaram no Grupo Escolar Ferreira Pinto, nos anos de 1946 a 1961, na cidade de Apodi, interior do RN.

Para a realização deste balanço, consultamos os acervos das pós-graduações de duas relevantes universidades potiguares: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Partindo desta triagem, primeiramente examinamos o Catálogo de Dissertações e Teses defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) entre 1981 a 2003, da UFRN; o Banco de Dados de dissertações e teses da referida universidade a partir do ano de 2004 até 2012; os currículos lattes das pesquisadoras em história da educação da UFRN: Dra. Maria Arisnete Câmara Moraes, Dra. Marta Maria de Araújo e Maria Inês Sucupira Stamatto<sup>1</sup>; na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), consultamos os Arquivos da Secretaria da Faculdade de Educação (FE).

O nosso olhar se debruça ainda sobre os anais dos congressos brasileiros de história da educação, promovidos pela Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE). Estes eventos científicos vêm ocorrendo a cada dois anos. O primeiro Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE)

<sup>1</sup> Essas professoras lecionam na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN e desenvolvem trabalhos na área da História da Educação, contribuindo na consolidação da historiografia das instituições escolares do nosso Estado. A escolha pelos currículos das professoras é decorrente das evidências encontradas no Banco de Dados da UFRN, uma vez que, as produções fornecidas não correspondiam à proporção de trabalhos realizados entre anos pretendidos (2004-2012).

foi realizado no ano de 2000 e o mais recente – até o momento deste levantamento – em 2011, totalizando em seis congressos nacionais. A escolha pelos anais explica-se pela ideia de prestígio que o CBHE tem ocupado na socialização do conhecimento acerca da história das instituições escolares brasileiras.

Diante das produções, procuramos identificar, *a priori*, o tipo de instituição escolar estudada, como também os recortes temáticos, temporais e espaciais acolhidos pelos pesquisadores.

Para efeito da análise das referências escritas, realizamos leituras dos resumos das monografias, dissertações e teses, e também das comunicações inscritas nos congressos brasileiros de história da educação, que totalizou em 27 produções. A busca pelos artigos fez-se por meio dos eixos temáticos, restringindo a atenção apenas sobre os títulos que abordassem as instituições escolares do Rio Grande do Norte. Ainda assim, para finalizar, decidimos por utilizar um quadro ilustrativo, na intenção de organizar e facilitar a compreensão dos resultados analisados.

## A PESQUISA NA ÁREA DA HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

No campo de investigação da História da Educação, as abordagens em torno das instituições escolares configuram-se pela multiplicidade de temáticas e objetos, bem como pelo trabalho complexo de desenrolar, reconstruir e interpretar no tempo e no espaço fenômenos que marcaram épocas e que, por vez, continuam imprimindo significados no interior da sociedade.

Para, Sanfelice (2007, p. 77) “os caminhos para adentrar-se numa instituição são inúmeros. Há, como em edifícios, subterrâneos, alicerces, porões, portas, janelas, sótãos, telhados, chaminés... O desafio é entrar na instituição”.

As reflexões do autor acima nos levam a pensar, o conjunto de elementos que constitui a materialidade física e cultural das instituições de ensino no seu envolver histórico, como terreno fértil de análise, que nos permite ir ao encontro das indagações e da compreensão acerca das mudanças e permanências da instrução pública em nosso país. Neste sentido Buffa (2007) considera que os estudos sobre as instituições escolares contribuem para uma compreensão mais adequada da escolarização brasileira e para sua transformação.

Esta concepção explícita, possivelmente, as razões de interesses de muitos pesquisadores da área da História da Educação a enveredarem-se pela “realidade complexa” que produz e singulariza os movimentos das instituições escolares. No caso particular da produção acadêmica sobre os grupos escolares, Souza e Faria Filho (2006) atribuem o motivo de esforço dos historiadores em educação, a contribuição que os estudos oferecem para maiores esclarecimentos acerca do ensino primário brasileiro.

É preciso reconhecer a relevante contribuição que os estudos históricos sobre os grupos escolares têm trazido para a história do ensino primário e da escola pública no Brasil. De fato, a história desse nível de ensino foi por muito tempo secundarizada, especialmente se comparada à história das idéias pedagógicas ou mesmo à história dos ensinos secundário e superior (SOUZA e FARIA FILHO, 2006, p. 24).

Com base nesta asserção, concebemos que as investigações concernentes às escolas agrupadas, como eram também denominadas, ajudam a compreender não somente a historicidade desta modalidade de escola primária, mas também a própria história do ensino primário público. É por

esta razão, que esses estudiosos afirmam que “a história dos grupos escolares se confunde com a história do ensino primário” (SOUZA e FARIA FILHO, 2006. p.25).

Desse modo, o fenômeno da historiografia dos grupos escolares vem crescendo acentuadamente nos últimos anos. Isso se explica, sobretudo, pelo movimento de renovação no campo da história da educação (SOUZA e FARIA FILHO, 2006). A este respeito Buffa (2006) esclarece que essa nova tendência, representa à ampliação das linhas de investigação, a diversidade de natureza teórico-metodológica e a utilização das mais variadas fontes de pesquisa.

É preciso assinalar que o termo historiografia aqui exposto, é concebido conforme a ideia enaltecida por Noronha (2006, p.167), “como investigação e escrita da história”. A autora afirma que a historiografia das instituições escolares não se constitui em uma área nova de estudos na História da Educação. Mas o que é recente é a tentativa de escrever a história das instituições escolares rompendo com a mera descrição dos acontecimentos.

Construídas essas explicitações iniciais, as quais são substancialmente relevantes no sentido de proporcionar um entendimento mais adequado sobre os debates que giram em torno da história e historiografia das instituições escolares, passemos agora a apresentar resultados/reflexões a partir de um breve balanço das temáticas suscitadas nas produções dos Programas de Pós-graduação em educação e congressos brasileiros de história da educação (CBHE). Reforçamos, mais uma vez, que nossa atenção recai especialmente sobre os estudos atinentes aos grupos escolares, que utilizam como categoria de análise as “práticas pedagógicas”.

## O QUE MOSTRA O CATÁLOGO DE DISSERTAÇÕES E TESES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFRN (1981-2003)

Tomamos como ponto de partida, o Catálogo de Dissertações e Teses do Programa de Pós-Graduação em Educação – da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – o qual reúne os trabalhos acadêmicos do Programa, no período estendido de 1981 a 2003, cuja finalidade é facilitar e promover a contribuição na publicitação do conhecimento intelectual (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2003). Neste documento constatamos um expressivo número de referências, que totalizou 325 produções, dividindo-se em 252 dissertações e 73 teses, defendidas no período anteriormente destacado.

Seguindo esse raciocínio, das 252 dissertações, 24 referiam-se às pesquisas em história da educação, dentre as quais 03 reportavam-se as instituições escolares do Estado: Escola Normal de Natal (1908-1938); Colégio de Educandos Artífices (1858-1862); e Instituto Ary Parreiras (1945-1965). Com base nos dados fornecidos pelo Catálogo do PPGEd, percebemos uma proposta consensual no que diz respeito aos objetivos norteadores, os quais se direcionavam à reconstrução histórica das instituições educativas, dando ênfase principalmente ao processo de implantação e de funcionamento dos primeiros anos desses estabelecimentos de ensino.

Notamos também, uma disparidade em relação ao corte cronológico dos estudos, apresentando diferentes épocas que imprimem características peculiares a história da educação brasileira. O exame sobre o Catálogo do PPGEd permitiu-nos entrever que nesse percurso de tempo entre 1981 e 2003, provavelmente, ainda não havia despertado a preocupação epistemológica no território acadêmico, que canalizasse para as discussões relativas aos grupos escolares.

Com relação as 72 teses defendidas nos anos de 1981 a 2003, 08 destinavam-se as pesquisas na área da História da Educação, porém não houve evidências atinentes à historicidade das instituições norte-rio-grandenses como objeto de análise.

## O QUE REVELAM OS CURRÍCULOS LATTES DAS PROFESSORAS E O BANCO DE DADOS DA UFRN (2004-2012)

Dando continuidade a realização deste balanço, seguimos para o exame das produções de 2004 a 2012. Diante de tal tarefa, utilizamos também como fontes os currículos lattes das pesquisadoras e professoras que atuam na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN): Dra. Maria Arisnete Câmara Morais, Dra. Maria Inês Sucupira Stamatto e Dra. Marta Maria de Araújo.

Das 08 referências identificadas nos currículos das professoras, as quais abarcavam a história das instituições escolares, 05 foram resultados dos estudos desenvolvidos no mestrado e 03 refletiam as teses de doutorado. Dentre o número de dissertações, 01 abordava o Centro de Educação Integrada Monsenhor Honório, situado em Macau; 04 reportavam-se a reconstrução da história dos grupos escolares, elegendo como recorte espacial a cidade de Natal e os municípios de Senador Elói de Souza, Macau e Currais Novos. As 03 teses representavam o contexto da cidade de Natal, prestigiando as escolas que se configuram como marco na história da educação desta capital: Escola Pública de Aprendizes Artífices (1909-1942), Escola Normal (1950-1965) e Escola Doméstica (1914-1945).

De acordo com os dados colhidos, percebemos que as produções sobre os grupos escolares na universidade enunciada são especialmente frutos das pesquisas nos cursos de Pós-graduação em mestrado. O trabalho intitulado "*Grupo Escolar Augusto Severo: vinte anos de formação (1908-1920)*" realizado por Silva (2012), partiu das raízes dessa primeira instituição de gênero no Estado do Rio Grande do Norte, focalizando as práticas pedagógicas dos professores formados na Escola Normal de Natal. Esta obra inclui-se dentre as referências locais desta investigação, por creditar na sua contribuição a compreensão da gênese da escola graduada no estado potiguar.

A dissertação com o tema "*Grupo Escolar Duque de Caxias Festas Escolares: a presença da professora Anália Maciel (1936 – 1946)*"<sup>2</sup>, cujo seu autor Teixeira Neto (2012) dedicou-se a reconstruir a historicidade desta instituição, oferecendo atenção especial as práticas da professora Anália Maciel, também se constitui como subsídio teórico, tendo em vista a semelhança do foco de análise com nosso objeto de pesquisa. Embora o recorte temporal apresentado seja antecedente ao selecionado neste trabalho (1946-1961). É importante salientar que essas duas produções, até esse instante, foram às únicas disponibilizadas dentre as quais abordam à temática sobre os grupos escolares, pelo Banco de Dados da UFRN.

A produção intitulada "*Grupo Escolar Duque de Caxias: uma celebração de múltiplos significados (1949 – 1962)*" do pesquisador Maia (2012), que objetivou esclarecer como ocorria a realização das festas cívicas na instituição em destaque e suas influências nas relações políticas, sociais e culturais na cidade de Macau, também fez parte do nosso interesse referencial, por ocasião do seu recorte temporal.

De outro modo, a dissertação "*Um olhar sobre o Ensino Primário: O Grupo Escolar capitão 'Mor Galvão' (1911 – 1927 – Currais Novos – RN)*" da pesquisadora Morais (2006) retrata a instalação desse tipo de instituição primária relacionando-a a história do ensino primário do município de Currais

<sup>2</sup> Essa Dissertação foi publicada pelo Banco de Dados da UFRN sob o título *Anália Maciel: a educadora, a escola, a cidade*. Natal, UFRN, 2012.

Novos, nas primeiras décadas da República. A autora oferece informações acerca da organização do currículo da escola graduada e da escola isolada, e suas diferenças na forma de atendimento ao longo do tempo.

Através, do currículo lattes da pesquisadora Dra. Maria Arisnete Câmara Morais, evidenciamos ainda dois trabalhos em andamento orientados por esta professora, tendo como objeto de investigação o Grupo Escolar Frei Miguelinho da cidade de Natal e o Grupo Escolar Antônio de Souza de Parnamirim. Quanto aos anos de estudo, ambos referiam-se ao período da Primeira República.

## AS PRODUÇÕES NO CAMPO DA HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES NO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UERN (1999-2012)

Em relação aos dados levantados no Curso de Especialização em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), que se encontra em vigor desde 1998, deparamo-nos com uma pluralidade de temas e objetos, atingindo um total de 232 produções monográficas, realizadas entre os anos de 1999 a 2012. Dentre este número significativo de estudos, evidenciamos 03 trabalhos defendidos em 2010 e 2011, que enveredam pelo itinerário das instituições escolares instaladas no interior do RN.

A investigação relacionada à Escola Normal Primária de Mossoró na década de 50 tem como propósito conhecer o percurso formativo dos professores primários normalistas, bem como o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Tratando-se, da segunda produção que abordava o Colégio Nossa Senhora das Vitórias em Assú de 1960 a 1961, identificamos como objetivo precípua a análise dos valores e normas disseminados na educação para a mulher nesta instituição religiosa, por meio da prática de uma das professoras que lecionou no referido estabelecimento de ensino. A partir dos resumos desses trabalhos percebemos a presença da temática “prática pedagógica” como categoria de análise teórica.

O Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia, implantado na cidade de Assú, no ano de 1911, foi objeto de pesquisa da monografia de Silva (2010), sob o título “*O Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia – RN: modernização do ensino primário (1911-1930)*”. No referido trabalho a autora teve como objetivo central a reconstrução da história desta instituição a partir do seu período de criação, estabelecendo uma articulação com as influências do discurso modernizador no ensino primário de Assú, nos primeiros anos da República.

Podemos observar que apesar do Curso de Especialização em Educação da UERN, ter emergido no final da década de 1990, contemplando um conjunto de 232 monografias produzidas ao longo desses 13 anos (1999-2012), as investigações em história da educação, sobretudo, relacionadas às instituições de ensino em contexto local, surgem apenas em anos recentes (2010-2011).

## AS INQUIETAÇÕES NOS ARTIGOS PUBLICADOS NO CBHE (2000 A 2011)

Quanto ao exame dos trabalhos inscritos nos congressos brasileiros de história da educação (CBHE), os quais vêm sendo fomentados pela Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), deparamo-nos com publicações significativas oriundas das pesquisas desenvolvidas na Pós-graduação em Educação pela UFRN e UERN.

A SBHE, é segundo Saviani et al. (2011) resultado do movimento de discussão crítica e revisão historiográfica suscitada por pesquisadores e professores, que visavam uma maior proximidade entre os estudiosos em história da educação de todas as regiões brasileiras. Assim, a SBHE criada em 2000, já realizou seis congressos nacionais. O primeiro realizado no Rio de Janeiro, teve como tema “Educação no Brasil: história e historiografia”. No decorrer da exploração por produções relacionadas às instituições escolares norte-rio-grandenses, não identificamos nenhum trabalho entre os eixos temáticos.

O segundo, em 2002, foi realizado na cidade de Natal/RN e apresentou como tema geral “História e Memória da Educação Brasileira”. Dentre os artigos, encontramos 03 trabalhos inscritos, separados pelos seguintes eixos temáticos: *Relações de Gênero e Educação Brasileira* que contou com 46 comunicações; *História de culturas escolares e profissão docente no Brasil*, recebendo 102 trabalhos e *Intelectuais e memória da educação no Brasil*, que totalizou 83 artigos. Dos 03 trabalhos analisados, 01 abordava a História da Escola Normal de Natal (1908-1995), 01 sobre a história e cultura escolar de uma instituição católica denominada Colégio Santa Teresinha do Menino Jesus (1942-1946), criada em Caicó, e 01 que focalizava a história da Escola Doméstica de Natal (1914-1945) desde a sua fundação.

Em 2004, aconteceu o terceiro CBHE na região Sul, em Curitiba/PR, cujo tema foi “Educação Escolar em Perspectiva Histórica”. A observação sobre as publicações nos eixos de discussões corroborou a ausência de trabalhos que abordassem a temática das instituições escolares potiguares.

O quarto congresso, ocorreu na cidade de Goiânia/GO, em 2006, intitulado “Os sujeitos da educação na História”. As produções evidenciadas apareceram inseridas apenas no eixo “*Cultura e Práticas Escolares*”, que contou com 69 trabalhos. Dentre este número encontramos apenas 02 produções em um recorte que privilegiava os anos da Primeira República. A primeira enfatizava as escolas primárias, destinando uma atenção ao Grupo Escolar Augusto Severo de Natal e as práticas pedagógicas nele exercidas e a segunda, o foco aparecia novamente sobre o Colégio Santa Teresinha do Menino Jesus de Caicó, tendo como categoria de estudo o programa curricular desta instituição católica.

O quinto CBHE, ocorrido no ano de 2008, na cidade de Aracaju/SE, teve como tema cerne “O Ensino e a Pesquisa em História da Educação”. Os artigos examinados estiveram distribuídos em três eixos de discussões: *Movimentos Sociais, Geração, Gênero e Etnia na História da Educação*, colhendo um total de 65 trabalhos, sendo que 01 estava voltado à implantação e às práticas educativas dos professores do Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia, em Assú (1911-1926) e mais 01 que objetivava a reconstrução da história do Colégio Atheneu Norte-Rio-Grandense, fundado em 1834; *História da Profissão Docente e das Instituições Escolares Formadoras* acolheu 79 artigos, dentre os quais 01 se reportava a reconstituição da história do Grupo Escolar Augusto Severo (1908-1920) e mais 01 a Memória da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, visando à reconstrução da história da formação dos professores formadores desta instituição de ensino superior (1969-2006); o eixo *Currículo, Disciplinas e Instituições Escolares*, contemplou 86 produções, sendo que 01 buscava analisar a história da educação do Centro de Educação Integrada Monsenhor Honório e de suas práticas educativas, no município de Macau (1950).

Em relação ao sexto e último CBHE, realizado em Vitória/ES, no ano de 2011, com o tema “Invenções, Tradições e Escritas da História da Educação no Brasil”, verificamos 03 artigos inscritos no eixo temático “*História das Instituições e Práticas Educativas*” contemplado com 82 artigos, sendo que 02 deles abordavam as práticas de professoras primárias do Grupo Escolar Augusto Severo (1908-

1920) e do Grupo Escolar Desembargador Vicente de Lemos (1930-1940), e 01 enfatizava a história da Escola Normal de Natal (1908-1920).

O levantamento dos anais permitiu constatar que apenas 05 trabalhos ressaltavam a temática sobre os grupos escolares, situando principalmente o seu processo de implantação em um recorte temporal referente às primeiras décadas do regime republicano. Dos 05 artigos, 01 nos chamou a atenção por abranger as práticas pedagógicas de uma professora primária nos anos de 1930 a 1940. Em relação às demais produções também se percebem uma maior inquietude com relação à restauração da história das instituições educativas.

Ao longo do levantamento das produções por meio dos anais (13), identificamos certa preponderância de trabalhos inscritos de autores provenientes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (11), que da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (02). Essa discrepância faz-nos pensar no espaço de tempo e amadurecimento que esta primeira exerce sobre o Programa de Pós-graduação em Educação e Grupos de Pesquisas. Quanto a segunda, é recente a instauração dos cursos de Pós-graduação em Educação em nível de *lato sensu* (1998) e *strito sensu* (2011)<sup>3</sup>.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, os dados compilados através deste breve balanço, oferecem-nos elementos significativos para ilustrar – ainda que não se trate de um mapeamento exaustivo das produções – a presença dos recortes temáticos, temporais e espaciais nos estudos sobre as instituições escolares e como estes evoluem ao longo dos anos.

A partir dos números e da leitura dos títulos e resumos das produções (27) pudemos observar, tal como aparece no quadro a seguir, que o foco de investigação recai principalmente sobre as instituições escolares as quais se configuram como as mais antigas do estado (Escolas Normais; Grupos Escolares; Instituições Católicas; Instituições de ensino profissional; Instituição de ensino superior; Escola Doméstica; e Instituições de ensino básico).

**QUADRO 1** – Distribuição das Produções por Instituições Escolares

Instituições Escolares	Total
Centro de Educação Integrada Monsenhor Honório	02
Colégio Nossa Senhora das Vitórias	01
Colégio Santa Teresinha do Menino Jesus	02
Colégio de Educandos Artífices	02
Escola Doméstica	02
Escolas Normais	05
Grupos Escolares	10
Instituição de Ensino Superior	01
Instituto Ary Parreiras	01
O Atheneu	01
Total	27

<sup>3</sup> Na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, o Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) *strito sensu* (Mestrado) foi inaugurado no ano de 2011.

O quadro também permite perceber que as instituições escolares mais estudadas estão voltadas para os grupos escolares (10) e a Escola Normal (05). É importante ressaltar que a ênfase desses estudos, incidiu sobre o Grupo Escolar Augusto Severo e a Escola Normal, ambos criados na cidade de Natal. Desse modo, podemos dizer que a delimitação das produções por recorte espacial abraça, sobretudo, a capital potiguar, uma vez que a maioria dos demais trabalhos confluiu para esse mesmo espaço urbanizado.

No que tange as produções sobre os grupos escolares norte-rio-grandenses, apesar do seu número preponderante, notamos ainda uma parcela pequena dos estudos nos Programas de Pós-graduação em Educação e nos anais dos CBHE, tendo em vista a rede de expansão desses estabelecimentos de ensino pelo interior do RN.

Quanto ao tema central das pesquisas, os resultados revelam uma procura acentuada pela reconstrução da história das instituições selecionadas. Em alguns casos, estabelecendo o entrecruzamento desta temática, com outras discussões relativas à formação de professores, práticas pedagógicas, práticas educativas, práticas simbólicas (festas cívicas) e a organização curricular.

Em relação aos recortes temporais evidenciados nos estudos examinados, prevalece a atenção sobre os anos que constituem o período da Primeira República. Conforme as pesquisas de Souza e Faria Filho (2006) à historiografia dos grupos escolares se concentra basicamente nas primeiras décadas da República. Isso se justifica devido o maior interesse dos estudiosos pelas origens, isto é, pelas implantações dessas instituições que emergiram no final do século XIX e início do século XX. Os referidos autores defendem a relevância desses estudos, no entanto alertam para a necessidade de extrapolar outros períodos históricos, que avancem as décadas subsequentes a de 1930.

Apesar das fontes metodológicas e outras categorias de análise, não terem sido consideradas no levantamento, tendo em vista a necessidade de delimitação, mas é oportuno sublinhar a diversidade de fontes utilizadas pelos autores, como por exemplo: legislação; decretos; mensagens de governo; jornais de época; fotografias; materiais didáticos; currículo e programas das disciplinas; narrativas de ex-professores, ex-alunos e demais membros da comunidade local, etc. Como abordagem de análise, a cultura escolar é evidentemente, a categoria mais prestigiada.

Portanto, ao longo do Estado da Arte não nos deparamos com nenhuma produção que se preocupasse com a reconstituição da história do Grupo Escolar Ferreira Pinto – objeto de análise deste estudo – implantado no ano de 1911 no município de Apodi e/ou algum trabalho que tivesse o desafio de reconstruir historicamente as práticas pedagógicas de professoras primárias utilizando como recorte inicial o período de 1946 e limite final o ano de 1961.

Para concluir, acrescentamos ainda que mesmo correndo o risco de cometer deslizes deixando para trás outras produções (não analisadas), mas o que construímos simboliza uma amostra significativa da historiografia dos grupos escolares e outras instituições escolares potiguares, que propicia uma sistematização prévia referente ao assunto. Além disso, é também nosso intuito contribuir para futuras pesquisas dos historiadores em educação que tenham interesse, assim como nós, em se aprofundar neste universo temático.

## REFERÊNCIAS

BUFFA, Ester; **Os estudos sobre instituições escolares: organização do espaço e propostas pedagógicas**. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SA-

VIANI, Dermeval (Org.). *Instituições Escolares no Brasil: Conceito e Reconstrução Histórica*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval; CARVALHO, Marta Maria C.; VIDAL, Diana; ALVES, Claudia; GONÇALVES NETO, Wenceslau. Sociedade brasileira de história da educação: constituição, organização e realizações. *Revista Brasileira de História da Educação*. v. 11, n. 3 (27), p. 13-45, set./dez. 2011.

MAIA, Sebastião Alves. *Grupo Escolar Duque de Caxias Festas Escolares: uma celebração de múltiplos significados – 1949 – 1962*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

MORAIS, Sônia Maria de. **Um olhar sobre o Ensino Primário: O Grupo Escolar capitão “Mor Galvão” (1911 – 1927 – Currais Novos – RN)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2006.

NORONHA, Olinda Maria. **Historiografia das Instituições Escolares: contribuição ao debate Metodológico**. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). *Instituições Escolares no Brasil: Conceito e Reconstrução Histórica*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SANFALICE, José Luiz. **História das Instituições Escolares**. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). *Instituições Escolares no Brasil: Conceito e Reconstrução Histórica*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval; CARVALHO, Marta Maria C. de Carvalho; DIANA, Vidal; ALVES, Claudia; GONÇALVES NETO, Wenceslau. Sociedade brasileira de história da educação: constituição, organização e realizações. *Revista Brasileira de História da Educação*. v. 11, n. 3 (27), p. 13-45, set./dez. 2011.

SILVA, Francinaide de Lima. **O Grupo Escolar Modelo Augusto Severo (1908 -1928): vinte anos de formação de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

SILVA, Antonia Milene da. **O Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia – RN: modernização do ensino primário (1911-1930)**. Monografia (Especialização em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Mossoró, 2010.

SOUZA, Rosa Fátima de; FARIA FILHO, Luciano M.; **A Contribuição dos Estudos sobre Grupos Escolares para a Renovação da História do Ensino Primário no Brasil**. In: VIDAL, Diana Gonçalves. *Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

TEIXEIRA NETO, Euclides Teixeira. **Anália Maciel: a educadora, a escola, a cidade (1936-1946)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Catálogo de Dissertações e Teses do Programa de Pós-Graduação em Educação**. UFRN, Natal, 2003.

# A METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO COMO FERRAMENTA NA ABORDAGEM DAS TEMÁTICAS DE EDUCAÇÃO SEXUAL

**FELIPE DE LIMA ALMEIDA**

UEPB – felipe\_limacb@yahoo.com.br

**MÁRCIA ADELINO DA SILVA DIAS**

UEPB – adelinomarcia@yahoo.com.br

**FABRÍCIO ANDRÉ LIMA CAVALCANTE**

UEPB – faberhil@yahoo.com.br

## INTRODUÇÃO

A Educação Sexual (ES) é um tema de grande importância para ser abordado no ambiente escolar por diversos fatores. Muitos desejos e sentimentos ainda não revelados, modificações biológicas e curiosidades que, na maioria das vezes, não são discutidos no âmbito familiar. Por outro lado há uma parcela de professores que sentem dificuldades em tratar da temática ES em sala de aula como relata Silva e Carvalho (2005); Neto e Silva (2006); Chauí (1985); Ribeiro (1995); Sayão (1997) e Werebe (1998), sendo necessário promover o contato do educador com questões teóricas, leituras e discussões referentes à ES e suas diferentes abordagens.

A problemática pertinente a esta pesquisa, consiste do fato de os educadores enfocarem as temáticas em ES priorizando exclusivamente os aspectos biológicos, esquecendo-se de tratar sob o ponto de vista social; um aspecto preponderantemente importante na condução do ensino. Sob este ponto de vista, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) surgem como orientadores do trabalho docente, uma vez que disponibilizam elementos norteadores do enfoque dos conteúdos contidos nos programas curriculares, com destaque para o volume “Pluralidade Cultural e Orientação Sexual” (BRASIL, 1997), que ressalta a necessidade de tratamento do assunto a nível social.

O documento introdutório dos PCN, segundo Brasil (1998), mostra que a proposta para a ES é que a escola trate da Educação Sexual como algo inerente à vida e à saúde, incluindo a prevenção das doenças sexualmente transmissíveis e da gravidez indesejada na adolescência além de outras questões polêmicas. Prevê que o professor reflita sobre a prática docente, os seus próprios valores e limites da ação educativa em ES; fatos que ajudarão a ele próprio e ao estudante na ampliação da visão de mundo. Desse modo, para um consistente trabalho de Orientação Sexual, é necessário que se estabeleça uma relação de confiança entre alunos e professores. Os professores precisam se mostrar disponíveis para conversar a respeito dos temas propostos e abordar as questões de forma direta e esclarecedora.

A abordagem dos temas relacionados à ES deve partir de uma educação centrada na autonomia de aprendizagem do estudante, onde se busque atingir o auto aprendizado, ou seja, que o aluno encontre sentido na dimensão do conteúdo que o instigue a buscar mais informações acerca do que pretende aprender. A busca por essa autonomia tem relação direta com a educação numa perspectiva problematizadora, onde os sujeitos assumem-se enquanto autônomos na construção da aprendizagem e passam a interferir na sociedade solucionando problemas do cotidiano no qual estão inseridos.

Saviani (1989) entende por problema como uma situação de impasse, em que afrontar o problema apresentado na realidade possibilita o aluno a uma prática reflexiva; o que o faz retornar a sua realidade com possíveis soluções na esperança de melhores condições de vida para toda a comunidade.

Na busca pela construção do conhecimento escolar, a problematização é um desafio para o aluno, é elemento imprescindível na transição entre a prática e a teoria, isto é, entre o saber e fazer cotidiano e a cultura elaborada socialmente. (GASPARINI, 2002).

Segundo Lorencini-Júnior (1997, p.95), as aulas de Educação Sexual podem ser consideradas como um "(...) processo de transformação e mudança, que parte de um projeto coletivo e atinge os indivíduos, cada um com sua busca particular do(s) sentido(s) da sexualidade". Por outro lado Vitiello (1994) já afirmara que, idealmente, as aulas de ES devem ser ministradas por meio de metodologias participativas e dialógicas, baseadas na realidade sócio cultural, sendo desenvolvidas com criatividade e intimismo.

Atendendo a essa perspectiva de diálogo e mudança como ferramenta na efetivação do processo de ensino/aprendizagem, o Ensino Médio Inovador (EMI), Brasil (2009), surge contribuindo para uma articulação voltada para o desenvolvimento de saberes – conhecimentos, competências, valores e práticas – dentro de um processo dinâmico, participativo e contínuo.

O objetivo desta pesquisa consistiu de analisar a efetividade da Metodologia da Problematização, a partir do Arco de Magueréz, em uma oficina sobre Educação Sexual realizada em uma escola pública na cidade de Campina Grande-PB. A motivação para esse trabalho veio a partir de observações realizadas em sala de aula, revelando o alto interesse dos estudantes em participar de trabalhos direcionados a Educação Sexual, mostrando que a importância de se tratar dessas temáticas leva a uma reflexão quanto às necessidades de inovação das práticas pedagógicas vigentes na escola.

## METODOLOGIA

Este trabalho traz o relato de uma experiência didática na qual se avaliou a efetividade da Metodologia da Problematização a partir do Arco de Magueréz em uma oficina sobre Educação Sexual, com 30 alunos do 2º ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio e Profissional Dr. Elpídio de Almeida, localizada na cidade de Campina Grande (PB).

A metodologia utilizada para tratar os objetivos selecionados e definir uma obtenção apropriada para os resultados é o método qualitativo.

## METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO E O ARCO DE MAGUERÉZ

A Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz segundo Berbel (1995,1998) pode ser denominada de estratégia de ensino, proposta curricular, proposta pedagógica, metodologia de ensino, e procedimento metodológico. Essa referência está nas contribuições de Charles Magueréz, que formulou o esquema pedagógico do arco, o qual parte de um problema da realidade para no final voltar a ela com a solução e a intervenção nesta mesma realidade (BORDENAVE e PEREIRA, 2002). Os autores relatam que o desenvolvimento do Arco de Magueréz se faz por meio de cinco etapas, conforme mostra o esquema a seguir:

**Figura 01** – Arco de Maguerez utilizado por Berbel, a partir de Bordenave e Pereira (2002).

De forma sintetizada, Berbel (1995) explica que o estudo/pesquisa se dá a partir de um determinado aspecto do cotidiano. Sendo assim, a primeira etapa é a da *Observação da realidade e definição do problema*. É o ponto inicial de um processo onde os participantes são levados a observar a realidade, e poder identificar as características a fim de, mediante os estudos, contribuir para a transformação da realidade observada. O aluno (que será apoiado por um professor) seleciona uma das situações observadas e a problematizam. Essa etapa tem sua importância no fato da abordagem das temáticas de Educação Sexual incluir o meio sociocultural em que vive o aluno, abrindo espaço para que ele exponha suas dúvidas e angústias.

Quando se define o problema a ser investigado, dá-se início a uma reflexão acerca dos possíveis fatores e determinantes maiores relacionados ao problema; onde o aluno deverá encontrar as possíveis causas do problema. Dentro dessa etapa o aluno poderá pensar sobre os temas da sexualidade não só como aparelho biológico, mas aprender a respeito das manifestações sexuais que permeia o seu ambiente de convívio.

O processo de reflexão resulta na determinação dos *pontos-chave* de estudo, onde ocorre uma nova reflexão sobre o mesmo. Esses pontos podem ser expressos em diversas vertentes podendo partir do social ao ético, possibilitando a criatividade e flexibilidade nessa elaboração após a compreensão do problema pelo grupo.

A terceira etapa – a *Teorização* – trata-se da investigação propriamente dita, aonde se chega o momento de construir respostas mais elaboradas para o problema. Inicialmente o aluno entra em contato com as leis culturais do meio em que vive: os valores sociais, éticos, morais, para depois dar conta da anatomia e fisiologia do aparelho reprodutor humano (LORENCINI JR, 1997; SAYÃO, 1997; BRASIL, 1998). Os dados obtidos são analisados e discutidos para que se encontre um sentido para o educando. É importante lembrar que todo estudo, até a etapa da Teorização deve servir de base à transformação da situação analisada. Dessa forma chega-se à quarta etapa, *Hipóteses de Solução*, em que o aluno se questiona do que é preciso fazer para solucionar o problema. Nessa etapa existe maior probabilidade de criatividade. De acordo com Bordenave, “o aluno usa a realidade para aprender com ela, ao mesmo tempo em que se prepara para transformá-la” (BORDENAVE, 1989, p. 25).

A última etapa, a da *Aplicação à Realidade (Prática)*, é o local onde ocorre a teoria-prática-teoria. A aplicação permite que haja a fixação das soluções geradas, fazendo com que o aluno volte à realidade inicial e a ponha em prática no meio sociocultural aquilo que foi observado para a solução do problema.

## ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os dados foram analisados por um bolsista PIBID obedecendo à proposta da Metodologia da Problematização (BERBEL, 1995, 1998).

No processo de intervenção pedagógica, foram perpassadas as cinco etapas do Arco de Marguez (BORDENAVE; PEREIRA, 2002), ganhando apoio na análise qualitativa proposta por Bardin (2011), onde a análise de conteúdo no aspecto qualitativo tem por objetivo geral a observação, sendo tratados por meio da análise temática e transversal.

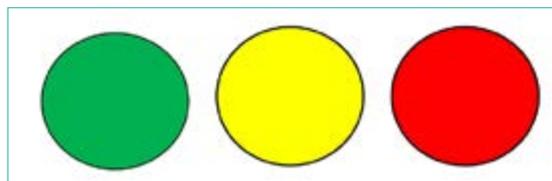
Os procedimentos adotados para esse trabalho foram os utilizados por Garcia, Lorencini Jr e Zômpero (2009).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o objetivo de identificar os conhecimentos prévios dos alunos acerca das temáticas pertinentes à Educação Sexual, o primeiro contato em sala de aula se deu mediante a realização de uma dinâmica chamada "Sinal de Trânsito". Para isso, foram lançadas questões sobre sexo, sistema genital, doenças sexualmente transmissíveis e sexualidade.

Durante a realização da atividade, foram fixados no quadro três círculos nas cores verde, amarelo e vermelho, semelhantes a um sinal de trânsito, para que as respostas dadas pelos alunos fossem classificadas em fácil, intermediário e difícil conforme mostra a Figura 02.

**Figura 02** – Círculos utilizados para realização da dinâmica "Sinal de Trânsito".



A intenção dessa atividade foi fazer com que os estudantes classificassem o nível das respostas dadas por eles em três categorias. Para isso, em uma caixa, de forma anônima os alunos deixavam seus papéis com as respostas das perguntas feitas pelo bolsista PIBID.

Conseguiram responder o que era sexo e sistema genital; classificadas como perguntas fáceis, foram encaixadas no círculo verde. Quanto à sexualidade, ficaram aos risos e conversas paralelas e não responderam, porém quando foi pedido que citassem os temas relacionados à mesma, os estudantes foram falando: *gravidez, camisinha, masturbação, homossexualidade*. Esses temas relacionados foram direcionados pelos estudantes ao círculo vermelho, pois para eles esse tipo de assunto não é comum ser falado no seu cotidiano. Quanto as DST's, os alunos citaram algumas doenças como: *gonorreia, sífilis, AIDS e herpes genital*. Como eles já haviam visto as doenças sexualmente transmissíveis nas aulas ministradas pelo professor da disciplina, esse tópico foi agrupado no círculo amarelo, representando um nível intermediário.

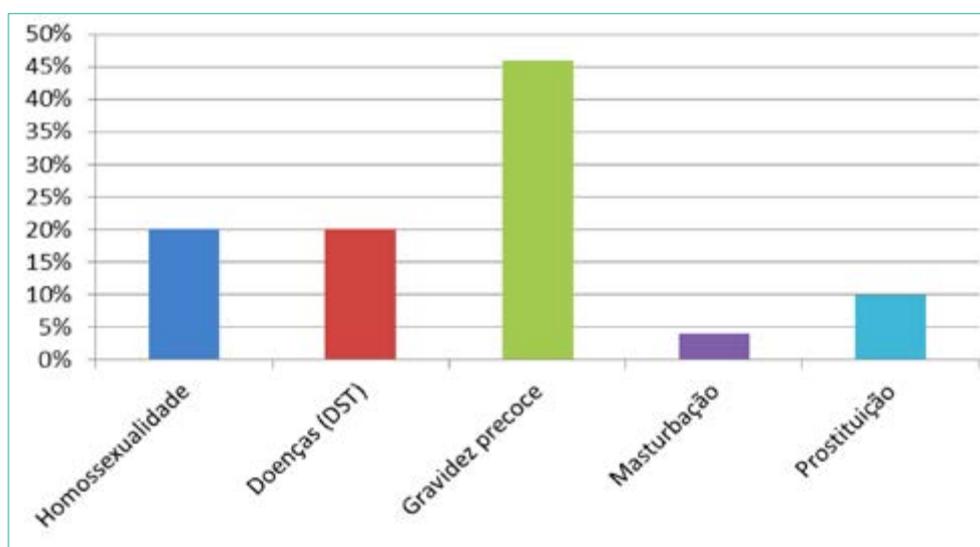
Ao final da dinâmica foi possível perceber que os estudantes já estavam mais a vontade com os temas, o que propiciou uma maior interação entre os participantes da oficina. É possível enxergar essa etapa como momento de verificação dos conhecimentos prévios do aluno, onde se entra em contato com a realidade de conhecimento do aluno na sala de aula.

A partir dessa interação professor/aluno passou-se para a primeira etapa do Arco de Maguerez, segundo Bordenave e Pereira (2002).

## OBSERVAÇÃO DA REALIDADE

Na primeira etapa do Arco de Maguerez, foi proposto aos alunos que durante o período de uma semana eles observassem o ambiente escolar, no sentido de identificar os principais problemas existentes relacionados com a Educação Sexual. De acordo com Berbel (1995) essa etapa é o ponto inicial de um processo onde os participantes são levados a observar a realidade, e poder identificar as características a fim de contribuir para a transformação da realidade observada. Decorrida uma semana, cada aluno foi elencando o problema identificado, e o mesmo foi escrito na lousa, conforme mostra o Gráfico 01.

**Gráfico 01** – Problemas escolhidos pelos estudantes a partir da observação da realidade.



A maioria dos estudantes (46%) descreveu a gravidez precoce como sendo o maior problema relacionado à Educação Sexual na escola. Em seguida, aparecem a homossexualidade (20%) e as doenças (DST) (20%), seguindo a prostituição (10%) e a masturbação (4%). Estes dados apontam como uma alerta para os professores, pois segundo Garcia, Lorencini Jr e Zômpero (2009), é necessário ficarmos atentos nas atitudes dos adolescentes, pois os problemas citados estão acontecendo no cotidiano dos estudantes.

Neste gráfico o aluno é o centro das atenções, observa a realidade no ambiente escolar de acordo com os conceitos e valores que possui. Como argumentara Berbel (1995,1998) o aluno é oportunizado a observar algo não distante a ele, mas sim estudar um tema que permeia a sua realidade.

## DETERMINAÇÃO DOS PONTOS-CHAVE

Definido a gravidez precoce como problema a ser investigado, deu-se início a uma reflexão acerca dos possíveis fatores e determinantes maiores relacionados ao problema, onde o aluno encontra as possíveis causas do problema. Durante essa etapa o aluno teve a oportunidade de pensar

sobre os temas de Educação Sexual não só na perspectiva biológica, mas também a respeito das manifestações que permeiam o seu ambiente de convívio.

O processo de reflexão resultou na determinação dos pontos-chave de estudo, onde ocorreu uma nova reflexão sobre o mesmo. Esses pontos foram expressos em diversas vertentes partindo do social ao político, possibilitando a criatividade e flexibilidade nessa elaboração após a compreensão do problema pelo grupo, conforme mostra o Quadro 01.

**Quadro 01** – Justificativa dos alunos acerca da escolha da gravidez precoce como problema.

JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DO PROBLEMA
A1: <i>É feio uma adolescente grávida!</i>
A2: <i>Uma menina desistiu de estudar porque engravidou...</i>
A3: <i>Essas meninas começam a namorar e já acham que devem fazer sexo, aí vão e engravidam. É errado.</i>
<b>P: E se uma amiga sua engravidasse, o que você ia fazer?</b>
A3: <i>Não sei.</i>
A12: <i>Cada um tem a sua vida, faz dela o que bem entender.</i>

Nesta fase os alunos foram divididos em equipe para melhor discussão dos pontos-chave. A aluna A3 continuou relatando que havia uma menina na sala de aula no começo do ano que havia engravidado do namorado e por isso desistiu de estudar. Era quieta e estudiosa, mas saiu da escola sem nos dar ao menos uma explicação. Segundo Heilborn et al (2002) a evasão escolar devido a gravidez precoce agrava a situação socioeconômica, pois as mães adolescentes abandonam a escola para inserir-se no mercado de trabalho.

Nessa etapa há muita interação professor/aluno e aluno/aluno. O professor permanece como mediador, de modo a proporcionar ao educando uma atitude crítica e reflexiva diante dos valores implícitos passados pela mídia, família e demais agentes sociais. Para o GTPOS (1995) o professor deve problematizar as discussões tentando evitar a cristalização de preconceitos que emergem em questões polêmicas.

Uma vez justificada a escolha do problema, os grupos seguiram discutindo quais os fatores que influenciam a gravidez precoce (Quadro 02).

**Quadro 02** – Discussão dos fatores que influenciam a gravidez precoce.

FATORES QUE INFLUENCIAM A GRAVIDEZ PRECOCE
A7: <i>O pessoal não usa camisinha.</i>
<b>P: Quem não usa camisinha, os meninos?</b>
A7: <i>Os dois.</i>
A26: <i>Elas pensam que não podem acontecer de ficar grávida... só se tiver azar.</i>
A25: <i>Falta de conversa com os pais.</i>
A8: <i>É falta de conhecimento.</i>
A10: <i>Os preservativos estão aí, só não tem quem não quer...</i>
A12: <i>Mas uma vez reforço: é a falta de conhecimento.</i>
A15: <i>Desde a Grécia mulher é só pra ter filhos, começou lá...</i>
A13: <i>A nossa sociedade aceita, não acho isso certo. O certo é elas estudarem, ser alguém na vida.</i>

O diálogo dos alunos foi considerado rico, abordando valores morais e éticos, passando pela história das mulheres gregas e apontando a sociedade como ditadora de regras. O aluno A25 ressalta a importância de se conversar com os pais, realmente os jovens clamam por diálogo franco e direto, mas muitas vezes estes pais também carregam muitos preconceitos. Por esse motivo vários autores, citados na introdução, defendem o exercício da Educação Sexual na escola.

Conforme os PCN, Brasil (1998), a educação deve ser voltada não só pra a informação unilateral, mas sim para a formação de jovens com senso crítico, abertos ao diálogo, à negociação e a trocas de significados, para que o próprio aluno construa e aperfeiçoe a cidadania no tocante a respeito ao diferente.

Após a discussão dos fatores que influenciam a gravidez precoce, seguiu-se com a abordagem dos determinantes maiores que estão associadas à gravidez e aos fatores que foram relacionados. Nesse momento foi possível provocar uma reflexão diante do fator político, econômico e social (Quadro 03).

**Quadro 03** – Discussão das determinantes maiores associadas à gravidez precoce e os fatores relacionados pelos alunos.

<b>DETERMINANTES MAIORES ASSOCIADAS À GRAVIDEZ PRECOCE EFATORES RELACIONADOS</b>
A30: <i>A política não ajuda a acabar com estes problemas, as pessoas se acomodam com os programas sociais e não querem saber de emprego.</i>
A7: <i>Pra religião é pecado, só pode começar a fazer sexo depois do casamento.</i>
A9: <i>Isso não é muito debatido na escola, deveria ser mais falado.</i>
A23: <i>Ninguém se importa se uma aluna desiste de estudar porque engravidou.</i>
P: <i>E a administração e orientação da escola?</i>
A23: <i>São indiferentes, é comum.</i>
A21: <i>A sociedade já acha isso normal.</i>
A30: <i>Os políticos colaboram com o tanto de gravidez precoce, é bolsa pra isso, bolsa pra aquilo... fica difícil.</i>
A1: <i>Não, os políticos ajuda a combater sim!</i>

A fase do encontro dos pontos-chave é bastante produtiva, com riqueza de diálogos, reflexões e discussões, o que faz com que o aluno se posicione como sujeito na construção do conhecimento.

## TEORIZAÇÃO

Com a determinação dos pontos-chave chega-se a terceira etapa do Arco de Magueréz, a teorização. Trata-se da investigação propriamente dita, aonde se chega o momento de construir respostas mais elaboradas para o problema. Os dados obtidos são analisados e discutidos para que se encontre um sentido para o educando. Todo o estudo, até a etapa da Teorização deve servir de base à transformação da situação analisada.

Dessa forma, foram definidos cinco aspectos que deveriam ser estudados: relação sexual, como evitar uma gravidez indesejada, os problemas de uma gravidez precoce, o que influencia a gravidez precoce, e o que pensam as adolescentes grávidas.

Nessa etapa os alunos tiveram contato com artigos de revistas e jornais, livros didáticos e textos que abordam a gravidez precoce ou gravidez na adolescência (Figura 03). Além disso, foi exibido um documentário intitulado MENINAS (WERNECK, 2006) que relata o cotidiano no período de um ano de adolescentes grávidas.

**Figura 03** – Estudantes em contato com artigos de revistas e jornais, livros didáticos e textos na etapa referente à teorização.



Foram divididos em cinco grupos de 06 pessoas, onde cada equipe ficou responsável por apresentar em forma de seminário o aspecto estudado. Durante esse processo foi possível como ressalta Lorencini Jr (1997); Sayão (1997); Brasil (1998) fazer o aluno entrar em contato primeiramente com o sistema valorativo dos colegas para depois dar conta dos conceitos científicos, tais como: ejaculação, fecundação, nidação, métodos contraceptivos. E também sobre o meio social em que se encontram essas adolescentes vulneráveis.

## HIPÓTESES DE SOLUÇÃO

Quando o aluno encontra sentido no que foi estudado, chega-se à quarta etapa (Hipóteses de solução), em que o aluno se questiona do que é preciso fazer para solucionar o problema. Nessa etapa foi possível identificar maior criatividade.

Ao serem questionados quais os possíveis meios de solucionar o problema foi citada a realização de panfletagem, de teatro, e a confecção de cartazes. Foi solicitado para que escolhessem apenas uma solução. Preferiram realizar a confecção de cartazes pelo fato de se sentirem envergonhados em fazer teatro ou ficarem distribuindo panfletos.

Sugestões dadas pelos estudantes emergem de maneira fácil, realmente é a fase da criatividade e a que mais os estudantes se sentiram estimulados a fazer. Nesse momento a originalidade foi bastante estimulada, pois segundo Bordenave (1989) o aluno usa a realidade para aprender com ela, ao mesmo tempo em que se prepara para transformá-la. Os alunos ficaram entusiasmados em executar essa etapa, pois a sua maioria se identificava com a prática de confeccionar cartazes, já que alguns tinham habilidades com desenhos.

## APLICAÇÃO À REALIDADE

A última etapa é foi o local onde ocorreu a teoria-prática-teoria. A aplicação à realidade permitiu que houvesse a fixação das soluções geradas, fazendo com que o aluno voltasse à realidade inicial e colocasse em prática no meio sociocultural aquilo que foi observado para a solução do problema.

Trabalhos têm demonstrado, segundo Reiss (1995), a importância de desenvolver a Educação Sexual na escola, de maneira dialética de valores e com habilidades para julgar questões morais, pois há redução da incidência da gravidez precoce nestes estudantes, bem como a formação da autonomia sexual racional, em que o indivíduo rege suas atitudes sexuais com compreensão ignorando o controle externo.

Uma frase de efeito que chamou a atenção foi elaborada pelos estudantes para ser colocada no cartaz: “PARE, PENSE, INFORME-SE E PREVINA-SE!”. Nos cartazes são citados e explicados os temas/aspectos selecionados na etapa da teorização. Os cartazes foram afixados nos corredores da escola para que as demais turmas, professores e funcionários pudessem ver o trabalho realizado por eles. Na medida em que as pessoas passavam os trabalhos apresentavam seus trabalhos na tentativa de conscientizá-las fornecendo-lhes informações sobre a gravidez precoce ou gravidez na adolescência.

Esta fase foi muito produtiva, pois os educandos tiveram a oportunidade de participar na possível resolução a um problema por eles citados. Refletiram diante do estudado na teoria e a realidade no cotidiano para então poderem decidir a melhor maneira de exercerem o seu aprendizado sobre o tema de Educação Sexual.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível observar que os estudantes demonstram a necessidade de dialogar e falar o que pensam na escola, pois dentro da família não há abertura e espaço o suficiente para reflexão das temáticas de Educação Sexual.

Consideramos possível desenvolver as etapas do Arco de Maguerez utilizando esses temas, mas segundo o que afirmara Garcia, Lorencini Jr e Zômpero (2009), a primeira etapa deveria ser de investigação dos conceitos prévios trazidos pelos estudantes, pois a interação professor/aluno e aluno/aluno empregada no início propicia a troca de significados, pré-requisito para a fase da observação da realidade.

Como ferramenta disponível na prática pedagógica e formação inicial de professores, a metodologia problematizadora vem como uma alternativa de se trabalhar temas transversais em sala de aula, já que os livros didáticos não abordam com profundidade esses temas.

Os estudantes demonstraram receptividade no uso de metodologias diferentes, ou seja, aquelas que fogem do conteúdo transmitido apenas pelo professor, fazendo com que os estudantes sejam protagonistas.

Em meio à predominância do ensino transmissivo nas escolas, centrada na figura docente, há a necessidade de buscar alternativas metodológicas voltadas ao aluno, que valorize o processo de aprendizagem, preocupado com a qualidade e não quantidade, aliando o conhecimento às habilidades de pensamentos, como construção de cidadãos mais reflexivos e autônomos que possam atuar na realidade para trazer uma convivência social mais digna e responsável.

## AGRADECIMENTOS

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento do projeto PIBID/UEPB; aos gestores da Escola Estadual de Ensino Médio e Profissional Dr. Elpídio de

Almeida, professores supervisores e colaboradores do PIBID que atuam nessa escola; aos monitores e estudantes da escola que se disponibilizaram a participar das atividades propostas nesta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BERBEL N. A. N. A Problematização e a Aprendizagem Baseada em Problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, v.2.n.2,1998.
- \_\_\_\_\_. **Metodologia da Problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior**. *Semina*. v.16, n2. Ed. Especial, p.9-19. 1995.
- BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino aprendizagem**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Estratégias de Ensino-Aprendizagem**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, 1998.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Programa: Ensino Médio Inovador. Documento orientador**. Brasília, 2009.
- CHAUÍ, M. H. **A repressão sexual: essa nossa desconhecida**. 8. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. 234 p.
- GARCIA, M. F. L. ; LORENCINI JR, Á ; ZÔMPERO, A. F. . **Análise da Metodologia da Problematização Utilizando Temas da Sexualidade: Tendências e Possibilidades**. In: VII ENPEC. Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2009, Florianópolis – SC. Anais do Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação em Ciências. Belo Horizonte – MG: FAE – UFMG – ABRAPEC, 2009.
- GASPARINI, J.L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas-SP: Autores Associados, 2002.
- GTPOS – Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual. **Sexo se aprende na escola**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.
- HEILBORN, M.L.; SALEM, T.; ROHDEN, F.; BRANDÃO, E.; KNAUTH, D.; VICTORA, C.; AQUINO, E.; Mc-CALLUM, C.; BOZON, M. Aproximações socioantropológicas sobre a gravidez na adolescência. **Horiz. Antro-pol**. vol.8 no.17 Porto Alegre, Junho 2002.
- LORENCINI-JUNIOR, A. Os sentidos da sexualidade: natureza, cultura e educação. In: Aquino, J. G. (Coord.). **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997. p.95.
- MENINAS**. Direção: Sandra Werneck, Roteiro: Bebeto Abrantes, Produção: Sandra Werneck. Brasil (DE): Cineluz, 2006, 1 DVD (71 min.).
- REISS, M. **What are the aims of School Sex Education?** *Cambridge Journal of Education*, Cambridge, vol. 23, nº 2, 1995.
- RIBEIRO, H. C. F. **Orientação sexual e deficiência mental: estudos acerca da implementação de uma programação**. 1995. 406 p. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.
- SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez Ed. Autores Associados, 1989.
- SAYÃO, R. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, J. G. (Coord.) **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo Summus, 1997, 144 p.

SILVA, M. P; CARVALHO, W. L. Pacheco de. O desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo de sexualidade na vivência das professoras. **Ciência e Educação**. (Bauru), Bauru, v. 11, n. 1, Abr. 2005.

SILVA, R. C. P; MEGID NETO, J. Formação de professores e educadores para abordagem da educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas. **Ciência e Educação**. (Bauru), Bauru, v. 12, n.2, Ago.2006.

VITIELLO, N. **Reprodução e Sexualidade. Um manual para educadores**. São Paulo: CEICH, 1994. p. 209.

WEREBE, M. J. G. **Sexualidade, política, educação**. Campinas: Autores Associados, 1998, 217 p.

# A ESCRITA DO DIÁRIO A PARTIR DO OLHAR DO PROFESSOR: CONTRIBUIÇÕES À PRÁTICA DOCENTE

**ADRIANA LIMA MONTEIRO**

Universidade Federal do Piauí – [adrilimamonteiro@hotmail.com](mailto:adrilimamonteiro@hotmail.com)

**NEIDE CAVALCANTE GUEDES**

Universidade Federal do Piauí – [neidecguedes@hotmail.com](mailto:neidecguedes@hotmail.com)

## INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo analisar, na perspectiva dos professores, as contribuições dos diários (autobiográfico e de aula) na melhoria da prática docente. Direcionando o seguinte questionamento: como os diários (autobiográfico e de aula) contribuem para a construção de significados na formação de professores, considerando o cotidiano de sua prática? O nosso pressuposto é que os diários permitem aos professores registrarem suas experiências profissionais, favorecendo para a reflexão da formação, da prática e a constante análise da sua escrita.

A construção desse trabalho emergiu do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, no qual foi intitulado “A formação continuada como processo de profissionalização docente”, que favoreceu para a construção de um subprojeto “A formação continuada como instrumento de melhoria da prática do professor da educação básica”.

A pesquisa se configurou como um estudo de natureza colaborativa envolvendo 03 (três) docentes do ensino superior que atuam no curso de Moda da Universidade Federal do Piauí e 03 (três) docentes da educação básica que atuam na Unidade Escolar Professor Joca Vieira da rede estadual do Piauí. A abordagem colaborativa é um modelo de investigação que se destaca entre os demais devido ao caráter de participação e colaboração que o permeia, uma vez que todos os envolvidos tornam-se parceiros na atividade de co-produção de saberes. Esta modalidade de investigação assume a condição de pesquisa qualitativa a partir do momento em que privilegia a compreensão do fenômeno pesquisado, de acordo com a perspectiva de cada partícipe envolvido no estudo. Como se trata de uma pesquisa com seres humanos cada partícipe autorizou o uso de nomes fictícios como forma de identificação.

Portanto, trataremos em foco as perspectivas dos docentes acerca das contribuições dos diários e as possíveis fragilidades que eles sentiram no desenvolvimento da escrita acerca da sua formação e do cotidiano da prática.

## O DIÁRIO COMO FERRAMENTA DO PROFESSOR: SUA IMPORTÂNCIA E POSSIBILIDADES

No dia-a-dia o professor tem a necessidade de organizar as suas tarefas de sala de aula e até mesmo acontecimentos informais, e a maneira de registrar essas atividades pode ser efetivada através da escrita do diário. Mas o que é diário?

Na perspectiva de Zabalza (2004) os diários (autobiográfico e de aula) são documentos utilizados pelo professor para anotar suas impressões a respeito do que vai acontecendo no decorrer de suas aulas, além de ser um recurso voltado também, para a pesquisa e avaliação dos processos didáticos.

A partir das anotações feitas no diário, acumula-se informações de grande valia que serão utilizadas sob dois aspectos: primeiro na perspectiva dos fatos que são vivenciados, e segundo no que se refere ao processo evolutivo pelo qual passaram esses fatos e a atuação do docente no decorrer do tempo ou período.

De acordo com Holly (1989), o diário assume a condição de recurso reflexivo sobre a prática do profissional professor por e tratar de um dispositivo mediador do desenvolvimento e consequente melhoria da formação e da sua prática cotidiana.

O diário é um grande aliado no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. No entanto, é considerado um recurso que muitos acreditam ser difícil de desenvolver, pois implica continuidade no espaço narrativo, uma vez que sua escrita envolve a presença das seguintes dimensões: o fato de que se trata de um recurso que requer escrever, que implica refletir, integre nele o expressivo e o referencial, além do caráter puramente histórico e longitudinal da narração.

Do ponto de vista metodológico, o diário faz parte da linha de pesquisa que se apoiam em documentos pessoais ou autobiográficos. Dentre os vários tipos de diários apresentados por Zabalza (2004), destacam-se dois por serem os que mais se aproximam das expectativas do docente. O diário reflexivo e o diário introspectivo.

O diário reflexivo se efetiva quando, através das narrações, é capaz de aclarar ideias sobre temáticas previamente tratadas ou estudadas. O diário introspectivo, por outro lado, se constrói a partir dos pensamentos e vivências, ou seja, o seu conteúdo se voltará especificamente sobre quem escreve.

Dessa forma, os diários podem ser utilizados com a finalidade puramente investigadora, ou orientados para o desenvolvimento pessoal e profissional de quem o escreve. Nessa perspectiva Zabalza (2004, p.17) enfatiza que,

Os diários permitem aos professores revisar elementos do seu mundo pessoal que frequentemente permanecem ocultos a sua própria percepção enquanto estão envolvidos nas ações cotidianas do trabalho. [...] Apesar de todo mundo reconhecer sua importância no exercício profissional, poucos modelos de formação de professores conseguiram introduzir mecanismos capazes de influir realmente nessa zona de desenvolvimento pessoal.

Com base nas ideias do autor supracitado, percebemos que o diário é de suma importância para a formação dos professores porque possibilita registrar aspectos que estão relacionados ao cotidiano da sala de aula, como também, documentar reações a materiais lidos como participação em seminários, palestras e observações de professores. Portanto, o diário autobiográfico e o de aula são essenciais para a profissão de professor, porque facilita o registro de aspectos da experiência profissional, tais como acontecimentos presentes no ambiente da sala de aula (planejamento, conteúdos, avaliação, metodologia, materiais didáticos), além de favorecer a escrita de aspectos predominantes após a aula (o conteúdo foi trabalhado de maneira eficaz? Utilizei recursos didáticos apropriados naquela aula? Será que o aprendizado dos alunos ocorreu de forma significativa?), questões indagadoras que fazem parte do fazer-docente e que devem ser registrada para possibilitar uma retomada e reflexão da sua ação.

O diário autobiográfico foi sistematizado a partir da possibilidade que os partícipes tiveram em resgatar, através da escrita, parte de sua história de vida e de formação. Para a realização da atividade proposta construímos o texto “O Diário Auto-Biográfico como alternativa de reflexão na Formação Continuada de Professores” para melhor fundamentá-los na elaboração do diário. A partir desse dispositivo os partícipes tiveram a oportunidade de rememorar acontecimentos da história pessoal que influenciou a sua prática profissional, e que ficou evidenciado no momento de reflexão.

A partir da escrita dos diários realizamos as sessões para reflexão das informações contidas nesse dispositivo quando cada participante teve a oportunidade de narrar e refletir sobre o seu processo de construção pessoal e profissional no campo da formação. Segundo Zabalza (2004), os sujeitos se tornam cada vez mais conscientes de seus atos.

Nesse sentido, as reflexões que se seguem são oriundas da escrita do diário autobiográfico dos 03 (três) professores do Curso de Moda acerca do significado atribuído a Formação Continuada.

“A concepção inicial do Kino era que Formação Continuada é um processo de desenvolvimento de atividades que enfoca uma linha a ser seguida na prática docente”.

“A Iemanjá explicou no momento inicial da pesquisa a sua visão referente à Formação Continuada que é qualificação profissional, mudança de nível, busca de novas informações”.

“Para Viajante a formação acompanhada, participativa, colaborativa através de reflexões das atividades”.

Com o desenvolvimento do estudo foi solicitado que os partícipes reescrevessem sua compreensão de Formação Continuada, sendo possível constatar a ressignificação desse conceito.

“Para Kino a Formação Continuada refere-se em uma profissão onde há necessidade de um estudo constante, em todas as áreas, a formação continuada encontra-se como uma necessidade de cunho biológico. Um alimento necessário para à atuação docente, visto que a evolução das técnicas de estudo e mensuração da informação diferem de alguns séculos atrás”.

“Para Iemanjá o conceito de formação continuada foi aprimorado, entendendo-se que é a constante qualificação profissional onde se constrói no dia-a-dia, no contato com o aluno e na busca de complementação do conhecimento e de uma constante no compartilhar das informações e conteúdos”.

“Segundo Viajante a Formação Continuada é a formação do professor que se qualificou para a função de educador, se faz necessário toda uma trajetória de formação no decorrer da vida acadêmica, visto que, a função requer crescimento pessoal e muito mais profissional”.

Nesse sentido, evidenciamos que ao buscar registrar o significado da Formação Continuada por meio desse dispositivo os partícipes compreenderam que essa prática possibilita um novo olhar sobre a sua ação em sala de aula, como também conhecer o alunado, garantindo assim, o registro diário de fatos ligados a sala de aula e aos atores que a constitui.

De acordo com Zabalza (2004, p. 27),

À reflexão, à avaliação ou à aprendizagem como competências profissionais substantivas e necessárias para o desenvolvimento profissional nos remete à necessidade de buscar instrumento de coleta e análise de informação referente às próprias práticas que nos permita revisá-las e reajustá-las, se for preciso. Por isso, queremos destacar aqui a importância dos diários nesse processo de revisão e análise da própria prática profissional.

Com base na ideia do referido autor, o diário proporciona uma análise crítica e reflexiva na melhoria, também, das competências destacada, sendo essenciais para o profissional docente. Portanto, o diário é um recurso indispensável para a prática profissional, pois permite refletir sobre uma função narradora do que aconteceu, acostuma a escrever, proporciona um *feedback* imediato e permanente, facilita compartilhar as experiências além de chegar a um modelo mais colaborativo de trabalho.

O diário de aula, pelas suas características, pôde ser sistematizado ao longo do ano letivo, possibilitando ao professor a oportunidade de escrever sobre acontecimentos que permeiam a sua ação, considerando também, aspectos que retratam a formação docente e que de certa maneira implica na sua prática.

A profissão de professor requer cada vez mais profissionais capacitados e conscientes para desenvolver conhecimentos sólidos, competências e habilidades específicas advindas da sua formação inicial, contínua e da prática. Dessa forma, para atingir esses princípios considerados fundamentais e consecutivos da formação tornar-se fundamental a tomada de decisões e ações reflexivas que possibilite um arcabouço de medidas e atitudes capazes de determinar a resolução de confrontos/ conflitos inerentes do ambiente da sala de aula.

Pontuando esses aspectos, o pesquisador deve estar consciente das dificuldades e desafios de uma pesquisa, no caso específico, do estudo colaborativo o pesquisador deve ter vontade, interesse e profunda aceitação dos partícipes em colaborarem na desenvoltura do trabalho. Assim, sentimos necessidade de relatar momentos singulares na análise do dispositivo diário de aula vivenciado pelos pesquisadores.

Primeiramente, sabe-se que a prática de escrever é uma habilidade que poucos têm domínio, isso porque muitos não têm tempo, ou diz não ter, para não poder usufruir desse exercício prazeroso. Portanto, torna-se imprescindível que o ser humano escreva, e no caso específico do professor que esse exercício seja constante uma vez que, por sua atividade está diretamente relacionado à formação de novos profissionais, ele na condução das atividades de ensino-aprendizado deve criar condições no sentido de estimular seus alunos a refletirem a respeito da importância da aquisição e do domínio do sistema de escrita e do desenvolvimento das habilidades textuais, entre outros.

Com base nessa perspectiva Zabalza (2004, p. 29),

Costuma-se dizer que não há coisa que mais custe aos professores que escrever. Alguém nos definiu como uma profissão contraditoriamente “ágrafa” (porque devemos ensinar as crianças a escrever, mas nós mesmos resistimos muito a escrever: nossas experiências, comunicações em congressos, artigos, etc.).

Assim, o professor deve estimular a sua prática da escrita, já que ele é exemplo na trajetória educacional do aluno, e também porque a escrita é um ato positivo que permite ao ser humano crescimento intelectual, crítico, reflexivo e transformador.

Outro aspecto na análise do diário está relacionado ao professor deliberar de forma sucinta a escrita desse dispositivo, visto que, ele destaca apenas o conteúdo a ser desenvolvido na aula, sem mencionar elementos desencadeadores e essenciais na operacionalização da ação docente.

Percebendo também, que o tempo é o principal fator na construção do trabalho, a pesquisa desenvolvida na Unidade Escolar Professor Joca Vieira passou por um processo eminentemente desafiador, pois os professores aderiram uma greve, que durou aproximadamente 100 dias, reivindicando valorização profissional, sem, no entanto interferir diretamente na execução da pesquisa.

Na afirmativa de Zabalza (2004, p. 27), a redação dos diários reúne,

Um conjunto de fases sucessivas que facilitam o estabelecimento de um processo de aprendizagem baseado em dupla categoria de fenômenos: (a) o processo de tornar consciente da própria atuação ao ter de identificar seus componentes para narrá-los e (b) o processo de recodificar essa atuação (transformar a ação em texto), o possibilita a racionalização das práticas e sua transformação em fenômenos modificáveis (e, portanto, possíveis de melhorar).

Diante desta perspectiva, os professores constituintes da pesquisa estão presos à ideia de descreverem de forma breve suas aulas e possíveis ações. E, dessa forma, serão elencados os assuntos que os três professores partícipes trabalharam em sala de aula.

A professora Anastásia trabalhou os seguintes conteúdos: constante de equilíbrio  $K_p$  e  $K_c$ , ratiotividade (questões avaliativas), resolução de questões (avaliativos sobre radiativos); apresentação dos seminários: sobre petrotes, polímeros, sobre glicídios, e sobre álcool; sais e suas nomenclaturas e resolução de exercícios, solubilidade dos sais e suas nomenclaturas, resolução de exercícios sobre nomenclatura e solubilidade das funções inorgânica.

Registrar o desenvolvimento de cada aula, na perspectiva da partícipe, tornar-se um desafio tendo em vista que a escrita exige do profissional docente tempo para exercer essa habilidade, como condições para definir a situação do contexto da sala de aula, e fora dela, usando para tanto, a reflexão considerada um processo importante para melhorar ações e possíveis decisões do professor.

A professora Cristiane destacou os assuntos da seguinte maneira, a correção de exercícios sobre inequação-produto; inequações-quociente; aplicações de exercícios em equações-quocientes; introdução ao estudo de funções quadrática: definição e aplicação; função quadrática construção de gráficos e estudo da concavidade; função quadrática, definição, lei de formação, gráfico: estudo da concavidade; exercícios desenvolvidos em classe sobre função quadrática: identificação e estudo da concavidade; estudo do gráfico da função quadrática: ponto em que a função intercepta o eixo  $y$ , zeros da função e identificação da vértice da parábola.

A relação de confronto entre a escrita do diário e a perspectiva da partícipe foi notada na observação colaborativa e nas sessões reflexivas, onde a mesma destacou várias facetas sobre a importância de escrever, tais como registrar os planejamentos das aulas, os encontros dos professores que na maioria das vezes acontece no recreio, os anseios em proceder a uma boa aula, os conflitos, dilemas da sala de aula e os questionamentos pós-aula.

Neste sentido, podemos compreender que a escrita do diário se constitui na principal contribuição em relação a outros instrumentos de observação onde permite realizar uma leitura diacrônica sobre os acontecimentos, tornando-se possível analisar a evolução dos fatos (ZABALZA, 2004). Dessa maneira, foi possível perceber aspectos que fazem parte da ação e refletem na profissão dos professores.

O partícipe Joca Vieira trabalhou os conteúdos, direitos e cidadania; exercício sobre direitos e cidadania; correção de exercícios sobre direitos e deveres; comentário do conteúdo atinente ao assunto direitos e deveres.

Na escrita do diário o partícipe, enfatiza que os seus colegas professores no desenvolvimento de sua prática na escola campo de pesquisa estão focados apenas no “discurso oral”, fazendo pouco uso do “discurso escrito”, pelo fato de estarem envolvidos com a ação da sala, e não conseguirem registrar a partir da escrita facetas da sua prática, deixando de elencar também, fatores essenciais manifestos no contato direto com sujeitos do espaço escolar.

Na afirmativa de Zabalza (2004, p. 45), a melhor possibilidade do diário é,

Inclusive mais que a de criação de um material escrito que logo passa ser analisado pelo pesquisador. É o diálogo que o professor, por meio da leitura e da reflexão, trava consigo mesmo em relação à sua atuação nas aulas. A reflexão é, portanto, um dos componentes fundamentais dos diários de professores.

Neste sentido, consideramos o diário como dispositivo facilitador na mediação dialética entre pesquisadores, uma vez que será dada ao professor a oportunidade de refletir sistematicamente sobre sua atuação. Para que isso aconteça tornar-se necessário que o pesquisador crie espaços de discussões, proporcionando aos colaboradores a oportunidade de participação, interagir e representar por meio da escrita as suas impressões sobre aspectos do ambiente escolar, atuação na sala de aula e a formação docente.

Portanto, criar espaços de discussões deve ser entendido como um dos requisitos para o desenvolvimento de uma atividade reflexiva. Na afirmativa de Ibiapina (2007, p. 45), a reflexão dialética,

Não se limita a propor que os professores reflitam apenas sobre sua prática imediata e as incertezas que estas lhe provocam, mas a analisar e questionar as estruturas materiais de trabalho e os limites impostos à prática. Dessa forma, a reflexão amplia o alcance de nossas ações, pois contribui para que possamos compreender os efeitos que as estruturas materiais exercem sobre a forma pela qual a própria prática é realizada, bem como o sentido social e político de nossas ações.

Na intenção de corroborar esta perspectiva, definimos a reflexão como um processo de participação dos sujeitos na mediação de situações problemas, a fim de permitir transformações nos contextos macrosocial e microssocial, repercutindo assim, reflexos produtivos e críticos inter-relacionados a formação e ação do profissional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível compreender a partir da questão norteadora do estudo – como os diários (autobiográfico e de aula) contribuem para a construção de significados na formação de professores, considerando o cotidiano de sua prática? A importância do ato da escrita, ou seja, a escrita dos diários permitiu ao profissional docente escrever e narrar sobre suas experiências profissionais.

Constatamos que o professor no cotidiano da sua prática não desenvolvia a atividade escrita, sentindo dificuldade em compreender as diversas realidades do contexto da sala de aula, como também da sua formação. Com o desenvolvimento do estudo os partícipes perceberam que narrar e descrever informações do dia-a-dia da sua aula contribui para a melhoria da sua formação e atuação, possibilitando tomadas de decisões reflexivas e ações emancipadoras.

Nesse sentido, esse dispositivo e as sessões reflexivas possibilitaram a participação e colaboração de todos, uma vez que os partícipes tiveram voz e vez no desenvolvimento das ações. Diante dessas colocações, percebemos que as ações em colaboração favoreceu ao profissional docente assumir responsabilidade, compromisso e interesse na melhoria da sua prática, assim como o ensejo de revitalizar as competências e habilidades específicas da ação de ensinar e aprender.

Diante dos resultados obtidos observamos que as sessões reflexivas oportunizaram os professores socializar suas ideias, perspectivas e dificuldades, além de melhorar a compreensão da necessidade de refletir sobre sua formação docente e a atividade prática.

Dessa forma, os diários (autobiográfico e de aula) foram uma ferramenta de extrema importância para o desenvolvimento profissional do docente, pois possibilitou os partícipes refletir sobre a necessidade de escrever aspectos do cotidiano, da formação e da sua prática.

## REFERÊNCIAS

CELANI, M. A. A. (Org.) **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir – **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para século XXI**. São Paulo: Cortez, 2003.

HOLLY, M. L. **Writing to grow**: keeping a personal-professional journal: Heineman. New Hampshire: Portsmouth, 1989.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Formação de professores**: texto & contexto. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicação Dom Quixote, 1992.

ZABALZA, M. A. **Diários de sala de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Portugal: Porto, 2004.

# AULAS DE SOCIOLOGIA EM VERSOS: O USO DO CORDEL COMO METODOLOGIA

**FRANCISCA ILANIA ALENCAR**

UERN – [ilania\\_alencar@hotmail.com](mailto:ilania_alencar@hotmail.com)

**GILVANIR SOARES DIAS**

UERN – [gilvanirsoares2010@hotmail.com](mailto:gilvanirsoares2010@hotmail.com)

**JOANA DÁRC LOPES**

UERN – [joana.lopes.freitas@hotmail.com](mailto:joana.lopes.freitas@hotmail.com)

**KARLLA CHRISTINE ARAÚJO SOUZA**

UERN – [karlla\\_chris@yahoo.com.br](mailto:karlla_chris@yahoo.com.br)

## RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar algumas discussões sobre a disciplina de Sociologia ministrada no ensino médio e a sua importância como laboratório para a formação e prática docentes. Para endossar a discussão utilizamos nossa experiência de usar o cordel como uma nova metodologia de ensino nas aulas de Sociologia. Compreendemos que o cordel pode despertar no aluno uma reflexão crítica acerca das questões que envolvem o seu cotidiano, auxiliando assim na construção de novos conhecimentos através da oportunidade de conhecerem suas origens culturais e os valores presentes neste saber ancestral. Levar o cordel para a sala de aula foi uma oportunidade de contextualizar o aluno em seu meio social e dialogar com outras disciplinas. Uma das maiores contribuições ao se trabalhar o cordel foi a percepção de que os alunos estão sempre prontos para aprender a partir de novas metodologias e que as aulas de Sociologia podem ser ministradas de forma criativa e dinâmica. Nessa perspectiva, o cordel é uma alternativa que auxilia na desmistificação de uma visão comum da Sociologia como uma disciplina monótona e de pouca importância para o Ensino Médio.

**Palavras-chave:** Sociologia no ensino médio. Formação docente. Novas metodologias. Literatura de cordel.

## RÉSUMÉ

Cet article vise à présenter quelques discussions sur la discipline de la sociologie telle qu'elle est enseignée à l'école secondaire et sur son importance en tant que laboratoire pour la formation et la pratique des enseignants. La discussion s'appuie sur notre expérience de l'utilisation du « cordel » comme nouvelle méthodologie d'enseignement dans les classes de sociologie. Nous considérons que le « cordel » peut susciter chez les élèves une réflexion critique sur les questions qui traversent leur quotidien et favoriser l'élaboration de nouvelles connaissances grâce à la possibilité offerte de redécouvrir leurs origines culturelles et les valeurs présentes dans ce savoir-faire ancestral. Introduire le « cordel » dans la salle de classe nous a permis de replacer l'élève dans le contexte de son environnement social et de dialoguer avec d'autres disciplines. Une contribution majeure nous encourageant à utiliser le « cordel » dans la salle de classe fut la perception que les étudiants se montraient toujours prêts à apprendre à partir de nouvelles méthodologies et que les cours de sociologie pouvaient ainsi être enseignés de manière plus créative et dynamique. Dans cette perspective, le « cordel » apparaît comme une alternative pour démystifier une vision répandue de la sociologie qui la fait considérer comme une discipline terne et de peu d'importance à l'école.

**Mots-clés:** Sociologie à l'école secondaire. La formation des enseignants. De nouvelles méthodologies. La littérature de Cordel.

# HISTÓRIA DA MATEMÁTICA: UMA ABORDAGEM DOS NÚMEROS NEGATIVOS COM O QUADRO CHINÊS DE CONTAGEM

**ANNA CELESTINA FONSECA DE MEDEIROS ALVES**

Aluna do Curso de Licenciatura em Matemática (UERN) – [anna\\_celestina@hotmail.com](mailto:anna_celestina@hotmail.com)

**GRACIANA FERREIRA ALVES DIAS**

Professora do Departamento de Ciências Exatas-UFPB, Campus IV. Aluna do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação UFRN – [graciana@dce.ufpb.br](mailto:graciana@dce.ufpb.br)

## INTRODUÇÃO

É frequente nas escolas ouvirmos dos alunos questionamentos sobre a utilização de se estudar certos conteúdos matemáticos. Acredita-se, porém, que abordando os conteúdos matemáticos juntamente com a história de tais conteúdos, pode-se levar os alunos a uma melhor compreensão e notarem a importância do surgimento dos conteúdos, para Nobre “(...) Ao invés de se ensinar a praticidade dos conteúdos escolares, investe-se na fundamentação deles. Em vez de se ensinar o para quê, se ensina o porquê das coisas” (1996, p. 31).

Hoje, nos livros didáticos da educação básica podemos encontrar alguns fragmentos relacionados à História da Matemática. Mendes et al.(2006) criticam à maneira como a História da Matemática é abordada nos livros didáticos “(...) geralmente falam sobre figuras históricas e acontecimentos que se constituem em algo meramente desnecessário à aquisição (geração/construção) de conhecimento matemático pelo estudante” (MENDES et al. , 2006, p. 83-84).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) fazem referência à implantação da História da Matemática nas salas de aula:

A História da Matemática pode oferecer uma importante contribuição ao processo de ensino e aprendizagem dessa área do conhecimento. Ao revelar a Matemática como uma criação humana, ao mostrar necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, ao estabelecer comparações entre os conceitos e processos matemáticos do passado e do presente, o professor cria condições para que o aluno desenvolva atitudes e valores mais favoráveis diante desse conhecimento. (BRASIL, 1998, p. 42).

Assim, nesse documento, a História da Matemática é apontada como um recurso didático e metodológico auxiliar no processo de ensino aprendizagem da matemática, para ser aplicado em na sala de aula. Essas observações sobre o uso da História da

Matemática como recurso didático são abordadas no PCN, alertando-se que, nesse enfoque, não é suficiente o professor “(...) situar no tempo e no espaço cada item do programa de Matemática ou contar sempre em suas aulas trechos da história da Matemática”. O que está sendo proposto é que o professor encare a história “(...) como um recurso didático com muitas possibilidades para desenvolver diversos conceitos, sem reduzi-la a fatos, datas e nomes a serem memorizados” (BRASIL, 1998, p. 43).

Para D’Ambrósio (1999), em Matemática é complicado tratar métodos educativos que há uma relação com a cultura, como se dava a aprendizagem e as tradições da época sem se basear na His-

tória, que é onde envolve todos os registros, conceitos e normas desses fundamentos. Segundo ele “Desvincular a Matemática das outras atividades humanas é um dos maiores erros que se pratica particularmente na Educação Matemática” (D’AMBRÓSIO, 1999, p. 97).

Pensando nisso, neste trabalho apresentaremos as atividades propostas, os aspectos metodológicos, relataremos sobre o desenvolvimento de cada uma dessas atividades. Cada atividade proposta era entregue aos alunos juntamente com a sua descrição. Durante os encontros, os alunos se organizaram em pequenos grupos apenas para responderem a atividade Quadro chinês de Contagem, na atividade Numerais Chineses, a atividade investigativa e o questionário, para a qual foi solicitada realização individual. Nos encontros nos preocupávamos em promover um ambiente favorável à participação, interação, cooperação e compreensão dos assuntos abordados.

## RELATO DE EXPERIÊNCIA DO TRABALHO DE CAMPO

### Procedimentos metodológicos

A pesquisa que desenvolvemos foi realizada em uma escola particular de Mossoró-RN, na turma do 7º ano do Ensino Fundamental. Essa turma era composta por 27 alunos, com idade entre 11 e 13 anos.

A escolha do 7º ano se deu basicamente porque, de acordo com a grade curricular do ensino fundamental, é quando os alunos têm o primeiro contato com o conteúdo dos números inteiros e consequentemente os números negativos, que foi o tema selecionado para a nossa pesquisa.

Buscamos materiais bibliográficos que pudessem contribuir na elaboração de atividades nas quais a História da Matemática participasse com referência ao tema “Números Inteiros” e “Números Negativos”, que integra, em geral, as propostas curriculares de matemática na Educação Básica. Então escolhemos e traduzimos duas atividades históricas do livro de Beery et. al. (2005), que são, Numerais Chineses e Quadro Chinês de Contagem.

A metodologia utilizada foi dividida em três momentos, primeiramente fizemos um resgate histórico do conteúdo trabalhado. Apresentamos à turma, cada atividade histórica e em que momento na história deu o seu surgimento. Após toda essa explanação histórica, aplicamos uma atividade do conteúdo de números inteiros e negativos na turma para avaliarmos o conhecimento básico dos conteúdos históricos e sobre os números inteiros e negativos. Essa atividade nos foi entregue, para que pudessemos analisar, e assim dar início ao processo de planejamento dos outros encontros com a turma.

Após o planejamento e explanação do conteúdo histórico demos início ao segundo momento, no qual aplicamos as duas atividades históricas já citadas. Em virtude da sua utilização, procuramos identificar a participação e aprendizagem dos alunos durante a aplicação das mesmas. Por fim aplicamos um questionário final semelhante ao inicial.

### Primeiro momento: Resgate histórico e Aplicação da Atividade investigativa

Como já foi dito anteriormente, no primeiro momento tratamos o conteúdo histórico dos números negativos, abordamos o contexto matemático em que se deram os primeiros indícios. Assim, de maneira resumida relatamos o conteúdo dos números negativos nas civilizações antigas.

A atividade investigativa, além de questões com conteúdo matemático, também havia questões de interesse para a nossa pesquisa, que consistiu em um questionário com três questões que

tinham como objetivo investigar o conhecimento dos alunos a respeito da História da Matemática: se eles já haviam tido acesso a alguma informação relacionada a essa história ou se as atividades que iríamos desenvolver seriam o primeiro contato dos alunos com a mesma.

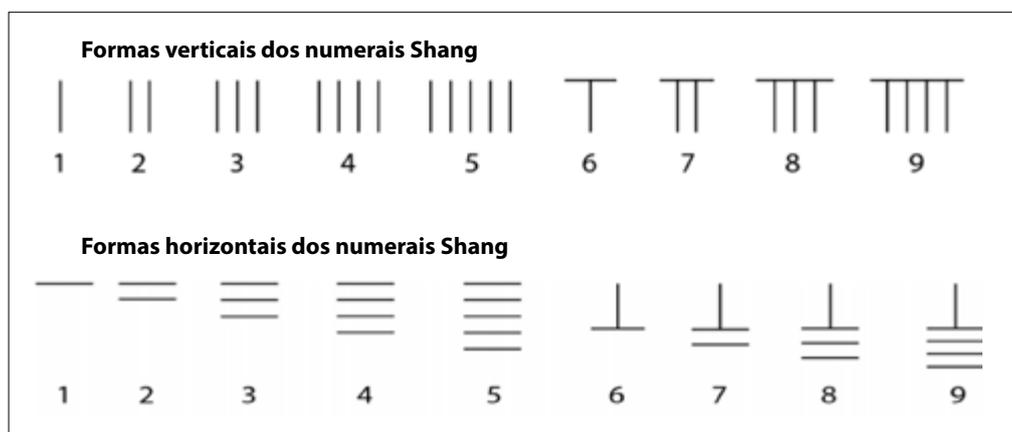
Analisamos as respostas dos alunos e, de acordo com o referencial teórico adotado e o perfil dos alunos, adaptamos e elaboramos mais três atividades que lhes proporcionassem a construção, a formalização e a compreensão dos números negativos.

## Segundo Momento: Aplicação das atividades Históricas

### Atividade: Numerais Chineses

Nessa atividade, abordamos os números chineses, que são chamados de Shang, como está representado na Figura 1. Apresentamos aos alunos esse antigo sistema de numeração, de acordo com o material bibliográfico que encontramos, esses números são datados do século IV a.C., mas, historiadores acreditam que eles foram usados dez séculos antes, durante a Dinastia de Shag (XVI-XI a.C.).

**Figura 01** – representação nos numerais chineses (varas de contagem)



Os números eram representados por peças de bambu ou marfim colocadas em um tabuleiro, dividido em linhas e colunas. Os numerais chineses era um sistema de numeração decimal e os números maiores que nove eram representados alternando-se as formas vertical e horizontal dos algarismos de um a nove. Segundo (BEERY et al., 2005), durante séculos, foram utilizadas as varas de contagem para a representação dos números.

Esse sistema de numeração também tinha uma forma específica para indicar os números negativos. Tudo foi repassado aos alunos e eles puderam ter a oportunidade de exercitar uma nova escrita dos números a partir dessa atividade. Assim, com essa atividade, nosso objetivo era permitir que o aluno conhecesse melhor um método antigo de escrita, e também uma nova perspectiva cultural, que se diferenciase da nossa escrita ocidental, a qual estão acostumados. Esperávamos, também, que a mesma contribuísse para uma melhor compreensão do zero e a sua importância no sistema de numeração decimal.

O problema com esse sistema de numeração era como poderíamos identificar se |||, representava o numerais 3, 12, 21 ou até mesmo o 111. Portanto, não poderiam ser usados os palitos para identificar os números sem o quadro chinês, pois se colocássemos os palitos sem o quadro, não daria

como identificar. Mas os chineses também criaram outra forma para resolver o problema com facilidade. Então, começou-se a usar alternadamente os palitos para a representação dos números. Assim, os numerais ficariam divididos da seguinte maneira, as formas verticais seriam a unidade, centena e dezena de milhar; as formas horizontais seriam a dezena, unidade de milhar e centena de milhar.

Os chineses não tinham um símbolo para o zero, como as casas do quadro chinês determinavam a ordem dos algarismos, o zero era representado apenas por um espaço. Por exemplo, o número 60390, pode ser representado como mostra a figura 2.

**Figura 02** – valor 60390



Depois de explicar toda a atividade, os alunos começaram a responder individualmente. Vale ressaltar que, não repassamos aos alunos sobre como representaria o zero, pois, a intenção era que os alunos nos questionassem como escrever os números sem o zero. Assim, no decorrer da resolução da atividade, o aluno A01 nos fez o questionamento. Então, explicamos como se daria essa representação. Daí outros questionamentos foram surgindo:

A16: mas professora, como eu represento o número 1001? Resposta: Você deixaria dois espaços.

A16: mas como vou saber que o seu espaço é do tamanho do meu? Porque eu posso colocar um espaço pequeno e eu saber que são dois espaços e você achar que é só um, então você vai pensar que é 101 e não 1001.

Resposta: Realmente A16. Isso seria bem relativo.

A20: e outra coisa professora, e se o número fosse 1000? Como era que a gente iria saber que era 1000 ou 1?

Todos os alunos tiveram um grande envolvimento com essa atividade, pois acharam que o fato de terem “descoberto” a falta de um símbolo para o zero prejudicaria na representação dos números.

Logo após a entrega das atividades, pudemos observar que apesar do envolvimento dos alunos, algumas questões estavam incorretas. Ao resolver os exercícios alguns alunos cometeram erros, especialmente relacionados à posição dos algarismos. Alguns deles, por exemplo, representaram os números com todos os algarismos chineses na posição horizontal ou vertical.

### Atividade: quadro chinês de contagem

O objetivo dessa atividade era introduzir a adição e subtração dos números inteiros, tomando como referencial, a maneira como os chineses realizavam seus cálculos, usando as barras de contagem, as barras pretas representavam os números negativos e as vermelhas os positivos. Além disso, esperávamos que essa atividade contribuísse para revisar e melhorar a compreensão dos alunos a respeito do sistema decimal de numeração e da adição e subtração com inteiros, incluindo números negativos.

O quadro chinês ou o tabuleiro de contagem, era dividido em colunas e linhas, como foi falado anteriormente e como pode ser representado na figura 3. A coluna mais à direita era reservada para as unidades; as colunas adjacentes, à esquerda da coluna das unidades, serviam para indicar as dezenas, as centenas, os milhares e assim sucessivamente. Foi desta forma que o sistema numérico chinês adquiriu características posicionais.

**Figura 03** – Quadro chinês de contagem representando os valores 60.031 e 52.759 respectivamente.

dezenas de milhar	Milhares	centenas	Dezenas	unidades
丁			≡	1
	=	π	≡	≡

Foi entregue aos alunos as barras pretas e vermelhas juntamente com quadro chinês de contagem e a atividade. Primeiramente explicamos que usando as barras da mesma cor, haveria uma soma, a ideia que queríamos expressar era que a adição tem a ideia de junção e levá-los a observar que juntando as barras de cores diferentes o resultado seria zero. Assim, eles chegariam à conclusão de que a barra preta cancela a vermelha.

A atividade consistia principalmente em contas de adição e subtração para que os alunos pudessem responder com a ajuda do quadro chinês de contagem, além também de uma breve introdução explicativa com exemplo sobre a sua utilização.

Os alunos foram orientados a representar os números usando o sistema de numeração trabalhado na atividade anterior. Os chineses realizavam seus calculos da esquerda para a direita, então começamos a resolver os exemplos subtraindo as barras. Muitos alunos pensaram que apenas retirando as barras já chegaríamos ao resultado final. Mas, eles mesmos chegaram a conclusão que o resultado final seria dado quando todas as barras ficassem da mesma cor. Foi também observado que, além das barras ficarem na mesma cor no resultado final, as barras também teriam que ficar em uma única linha do quadro de contagem.

Continuando a resolução do exemplo  $331 - 203$ , para podermos deixar o resultado com barras da mesma cor e em uma única linha, precisamos pegar uma barra vermelha da casa das dezenas, pois na casa das unidades de cima tínhamos um zero e na de baixo duas barras. Nesse momento foi explicado que essa barra que pegamos na casa das dezenas representava o dez, na casa das unidades.

Assim, foi explicado que para podermos subtrair  $10 - 2$ , tínhamos que representar na casa das unidades o  $8 + 2$ . Realizando todas as trocas e operações possíveis chegamos ao resultado contido na Figura 04.

**Figura 04** – Representação do nº 128, resultado final da subtração  $331 - 203$

		-	≡

Ao longo de toda essa atividade, foi possível perceber que os alunos, de modo geral, haviam fixado bem os símbolos do sistema de numeração chinês. Durante a resolução do exemplo, foi possível recordar com os alunos o termo de “pegar emprestado” quando resolvemos alguma subtração. Também comentaram que, não sabiam que para resolver uma subtração o “pegar um emprestado” era na realidade “pegar 10 emprestado”.

Um erro bastante comum que foi observado era quando o resultado dava negativo, eles se confundiam pelo fato dos palitos pretos serem negativos. No caso da soma de números de mesmo sinal, os alunos conseguiram visualizar rapidamente qual seria o resultado, já que os palitos eram da mesma cor. No caso da soma de números com sinais contrários, porém, não foi tão simples para os alunos perceberem qual seria o resultado, já que os palitos eram de cores diferentes.

Um outro erro que destacamos, foi o fato de “pegar emprestado”, alguns alunos esqueciam de transformar uma barra em dez barras, quando essa era passada da casa das dezenas para a casa das unidades.

De uma forma geral, essa atividade foi bastante proveitosa, pois foi a que tivemos o maior envolvimento dos alunos.

### Terceiro momento: Aplicação do Questionário Final

A nossa última atividade que aplicamos, consistiu em um questionário com sete questões que tinham como objetivo obter informações que nos auxiliasse a observar se realmente a metodologia usando a História da Matemática poderia refletir positivamente na aprendizagem dos alunos e também observar a participação dos alunos nessa atividade.

Esse questionário continha duas perguntas referentes às atividades históricas e mais cinco questões de cunho pessoal em relação às atividades que foram aplicadas.

Nas questões de cunho pessoal, perguntamos aos alunos o que eles tinham aprendido com as atividades e o que achou delas, quais as maiores dificuldades para resolvê-las. Apesar das respostas em sua maioria serem bem vagas e incompletas, foi possível observar que eles gostaram da metodologia aplicada em sala de aula. Segue alguns comentários dos alunos:

A07: “A atividade que eu mais gostei foi a do quadro chinês”;

A27: “Apreendi bastante coisas diferentes, o que eu mais gostei foi o quadro chinês”;

A15: “Consegui fazer quase tudo, mas tenho muita dificuldade em fazer conta grande com o sinal de negativo”;

A10: “Eu aprendi um pouco sobre a nova numeração e a pegar emprestado certo”;

A19: “Para mim foi ótimo porque eu aprendi muita coisa nova com esse material diferenciado”

Com relação à questão do que eles acharam melhor, se era trabalhar com os números negativos ou positivos, foi unanimidade na sala a resposta de que achavam melhor trabalhar com os números positivos. Como já esperávamos essa resposta, perguntamos logo em seguida, por que os números negativos eram mais difíceis de se trabalhar. As respostas foram bastante vazias em sua maioria, o que talvez venha a comprometer o resultado desse trabalho. Segue os comentários dos alunos em relação a pergunta:

A21: “Porque as contas são mais complicadas”; A03: “Porque é mais difícil”;

A15: “Porque tem que fazer o jogo de sinal”; A07: “Não acho”;

A01: “Para mim são as mesmas coisas, o positivo e negativo é bom de resolver”;

Apenas três alunos responderam que para eles não havia diferença nenhuma em trabalhar com números negativos e positivos. Após a entrega do questionário como ainda tínhamos tempo, começamos a discutir sobre os números negativos.

No questionário não pudemos observar o que foi dito em sala de aula, atribuímos ao fato de não gostarem de escrever, pois muitos disseram que apesar de não gostar dos números negativos, aprenderam muito, muitas dúvidas foram retiradas. Acharam muito interessante o fato do uso da história para aprender matemática.

Essa conversa com os alunos foi bastante proveitosa, pois de fato, eles explanaram mais o que estavam pensando na conversa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em todos os momentos do nosso trabalho de campo, a História da Matemática esteve presente com fins didáticos e metodológicos. Assim, ao planejarmos, elaborarmos e adaptarmos as atividades, levamos em consideração a adequação ao ano de escolaridade escolhido. Tivemos uma grande dificuldade para encontrar as atividades históricas que envolvesse os números negativos em materiais brasileiros, por isso recorremos ao livro de Beery (2005), no qual encontramos várias atividades históricas também envolvendo outros conteúdos.

Acreditamos que a História da Matemática e suas potencialidades pedagógicas, trouxeram significativas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem.

Nas aulas que aplicamos as atividades, pudemos observar que os alunos realmente ficavam eufóricos e entusiasmados. Observando isso, concluímos que todo esse entusiasmo pela aula de matemática se deu pelo uso da História da Matemática. Pudemos observar a motivação dos alunos em estudar a matemática também através dos seus relatos:

A19: “Foi muito legal essas atividades, aprendi coisas que nunca tinha visto”;

A27: “As aulas de matemática deveria ser sempre assim diferente, a gente aprende mais rápido”;

A04: “Aprendi o que é pegar emprestado certo brincando, pela primeira vez gostei das aulas de matemática, nem parecia que eu tava tendo aula de tão legal que era”.

A atividade que teve maior destaque entre os alunos foi a do Quadro Chinês de Contagem. Alguns alunos resistiram em usar as barras de contagem e alguns chegaram a utilizar a calculadora para a coferência dos resultados. Mas ressaltamos, que essa resistência na utilização foi apenas no início da atividade. Essa atividade foi a única que utilizamos materiais concretos, chegamos a conclusão que além da História da Matemática, a utilização desses materiais pode ter ocasionado uma maior interação entre os alunos na realização dessa atividade, proporcionando talvez uma aprendizagem mais significativa da matemática.

Após a aplicação de todas as atividades, as aulas de matemática voltaram a acontecer de acordo com o planejamento da escola. Assim, no conteúdo de números inteiros começamos a responder algumas questões e dar a ideia de crédito e dívida para números positivos e negativos. Os alunos comentaram que preferiam o método das barras de contagem, pois conseguiam entender melhor o conteúdo. Podemos concluir que esse método facilitou o aprendizado dos alunos.

Outro ponto bastante importante nessa atividade foi o fato dos alunos agora terem a ideia real do que é “pegar um emprestado”. Apesar de no momento alguns alunos terem errado na transformação de uma barra em dez, quando passada da casa das dezenas para a casa das unidades, no final, os alunos conseguiram entender essa “transformação”. Pudemos perceber a partir de comentários dos próprios alunos que não tinham conhecimento daquela forma de subtração.

Com relação à atividade Numerais Chineses, também foi bastante proveitosa, pois essa atividade servia de introdução para o Quadro Chinês de Contagem. Nessa atividade os próprios alunos observaram que a falta de um símbolo para o zero poderia prejudicar na representação de um número. Contudo, os alunos acharam interessante conhecer um novo sistema de numeração.

Como já foi dito anteriormente, no questionário final, muitas das respostas dadas foram vazias e incompletas, o que dificultou para concluirmos se os alunos realmente perceberam que no processo histórico da matemática tiveram dúvidas, incertezas e erros.

Em relação aos questionamentos feitos sobre os números negativos, consideramos que os alunos se restringiram em apenas comentar em relação às atividades feitas em sala de aula, em relação aos números negativos terem tido dificuldade de serem aceitos pelos matemáticos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), “Ao verificar o alto nível de abstração matemática de algumas culturas antigas, o aluno poderá compreender que o avanço tecnológico de hoje não seria possível sem a herança cultural de gerações passadas”. Assim, foi possível concluir que a História da Matemática, com a qual os alunos tiveram contato com essas atividades, contribuíram para o desenvolvimento da matemática, já que, até então os alunos tinham entrado em contato a cultura dos povos ocidentais.

Segundo Miguel (1997), a História possibilita a desmistificação da matemática e a desalienação de seu ensino, uma das nossas propostas que foi a aula de resgate histórico, foi levar aos alunos a perceberem que não apenas eles, mas também os matemáticos podem ter dificuldades com a disciplina de matemática. Com base nesse pensamento, a pergunta: “Para você, é mais fácil trabalhar com números negativos ou positivos?”. Essa pergunta foi idealizada pelo fato dos números negativos não terem sido aceitos de imediato pelos matemáticos do passado.

Assim, queremos que os alunos tomassem consciência de que os matemáticos do passado também tiveram dificuldade com os conteúdos matemáticos. Dessa forma, isso estaria contribuindo para desmistificar a matemática e levando os alunos a terem uma postura e pensamento favorável diante desse conhecimento.

Além disso, acreditamos que as reflexões proporcionadas por essa pesquisa poderão contribuir diretamente para a melhoria da nossa prática pedagógica. Ao propor essa proposta de trabalho, esperávamos, também, que as discussões provenientes da pesquisa trouxessem aportes para o contexto dessa rede de ensino, particularmente no que diz respeito às discussões acerca do currículo e das práticas pedagógicas de Matemática.

## REFERÊNCIAS

BEERY, J. et al. Negative Numbers. In: **Historical Modules for the Teaching and Learning of Mathematics**, MAA, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática**. MEC/SEF, Brasília, 1998.

BRASIL. Secretária de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. MEC, Brasília, 2006.

D'AMBROSIO, U. (1999). A história da matemática: questões historiográficas e políticas e reflexos na Educação Matemática. In: BICUDO, M. A. V.(org.). **Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: UNESP, pp. 97-115.

MENDES, I.A.; FOSSA, J.A.; VALDÈS, J.E. Nápoles. **A História como um agente de cognição na Educação Matemática**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

MIGUEL, A. **As potencialidades pedagógicas da História da Matemática em questão**: argumentos reforçadores e questionadores. *Zetetiké*, Campinas, v. 5, n. 8, p. 73-105, jul./dez. 1997.

NOBRE, S. (1996). Alguns “porquês” na História da Matemática e suas contribuições para a Educação Matemática. In: **Cadernos CEDES 40**. História e Educação Matemática. Campinas, SP: Papirus, p. 29-35.

# A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DURANTE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

**JULIANA SILVA SANTANA**

1 Mestranda em Educação (UFC), Pós-graduanda em Educação Inclusiva (UECE), Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (UECE), Graduada em Geografia (UECE) e Bolsista FUNCAP – jusantana11@yahoo.com.br

**ANTONIA KÁTIA SOARES MACIEL**

2 Mestranda em Educação (UFC), Especialista em Educação de Jovens e Adultos para Professores do Sistema Prisional (UFC), graduada em Pedagogia (UFC) e Bolsista FUNCAP – katioasoesmaciel@gmail.com

## INTRODUÇÃO

A proposta da escola visa promover educação de qualidade a todos, contribuindo para o crescimento cognitivo e social dos indivíduos. Contudo, percebe-se que suas tarefas multiplicam-se gradativamente, motivada pela busca de suprir necessidades primárias e necessárias ao desempenho de seu papel.

A formação do professor, embora bastante abrangente, por vezes, causa a sensação de incompletude, considerando-se o vasto campo de exercício. Planejar, mediar conhecimento, contribuir positivamente para o desenvolvimento de habilidades e competências e avaliar, “basicamente” já estrutura um grandioso fazer, que exige bastante embasamento teórico-metodológico. Incluir pessoas com deficiência, perceber dificuldades no processo de aprendizagem e intervir pedagogicamente, mediar situações de conflito entre alunos, promover o diálogo e a aproximação família-escola, embora também façam parte deste fazer, ainda causam estranhamento para muitos educadores.

A perspectiva de uma escola inclusiva, proposta em forma de lei, a exemplo a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, leva-nos a direcionar novos olhares às diversidades e considerarmos que, contrapondo o tradicionalismo escolar, existem diversos modos e tempos de aprendizagem. Esta sensibilidade pedagógica necessita de consistência nos saberes que envolvem o processo de desenvolvimento cognitivo, psicológico e social do aprendente. Saberes técnicos e específicos, além de saberes éticos e políticos que ultrapassam esse fazer.

Ao tratar de aquisição de leitura e escrita, condição *sine qua non* para o bom desenvolvimento dos conhecimentos escolares, os saberes pedagógicos que envolvem o processo devem estar claros e bem fundamentados, tornando-se essenciais na prática.

Os conceitos relacionados à alfabetização passaram por uma significativa modificação, através, também, das contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a psicogênese da língua escrita. Mais centrada nas hipóteses das crianças sobre leitura e escrita, essa concepção teórica descentraliza o saber, que anteriormente era restrito ao professor, e permite ao sujeito aprendente assumir o papel protagonista de sua própria aprendizagem, desenvolvimento e dificuldade.

Considerando o indivíduo como corresponsável pelo seu desenvolvimento, destaca-se a importância da mediação do professor e da interação com o aluno, onde ambos são ativos, autores do aprender e, com isso, dividem também as dificuldades de aprendizagem e de ensinagem.

Diante dessa realidade, torna-se pertinente um estudo reflexivo sobre a formação do professor para trabalhar com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, atentando para a

urgência de repensar a educação para além das salas de aula; não apenas culpando o aluno pelo fracasso ou o professor por incompetência e má vontade, mas, numa perspectiva mais ampla, considerando os demais aspectos que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, nos questionamos sobre como acontece a mediação dos professor durante o trabalho com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem na aquisição da leitura e escrita, considerando as novas concepções de infância e a relevância dos conhecimentos prévios e hipóteses dos níveis de escrita desses alunos. Para respondermos a este questionamento temos como objetivos desta pesquisa levantar questões pertinentes ao saber pedagógico e urgentes para a realidade escolar atual que, em muitas ocasiões, ainda percebe seus professores despreparados para o exercício da alfabetização crítica e social e a mediação e intervenção junto aos alunos com dificuldades de aprendizagem devem ser eficazes de forma a atender a especificidade destes.

A pesquisa é de cunho qualitativo, do tipo bibliográfica que intenciona considerar o quanto a mediação do professor no processo de alfabetização pode beneficiar-se através dos saberes que envolvem a psicogênese da língua escrita, considerando ainda a proposta interacionista de ensino-aprendizagem e os conhecimentos sobre as dificuldades de aprendizagem. A relevância desta pesquisa está em divulgar tais questionamentos no sentido de provocar reflexões sobre como esse conhecimento é urgente e eficaz nossa prática pedagógica.

## APRENDER A LER E ESCREVER – DESAFIO PARA PROFESSORES E ALUNOS

A evolução histórico-social da leitura e da escrita no Brasil é marcada pela institucionalização da escola como espaço de sua aprendizagem. Ler e escrever, em muitos casos, foram sinônimos de saber e poder; poder social e econômico.

A escola, inicialmente elitista, mas ainda nos dias atuais deparamo-nos com uma realidade análoga, embora disfarçada em discurso, onde letrar-se proporciona aproximação à condição de *status*, prezada socialmente e que, portanto, não sendo igualmente apreciada por todos, sustenta as diferenças imprescindíveis à manutenção do sistema capitalista.

A sustentação desse sistema está diretamente ligada ao saber favorecido pela leitura e escrita. Em termos gerais, necessita-se deste para alcançar sucesso pessoal e profissional; cumprir com uma das muitas exigências sociais. A seguir apresentamos as ideias de Fernandes (2009) quanto ao direcionamento da educação/ensino:

Sendo a educação formal institucionalizada e organizada para alcançar determinados objetivos, o pedagógico adquire ação intencional, voltada para um determinado tipo de sociedade, como expressão de interesses políticos oriundos dos diversos segmentos sociais. Portanto, a transmissão de conhecimentos e a instrumentalização no campo do “saber-fazer” são insuficientes para definir o ensino, quando entendidos como elementos isolados tanto do aspecto metodológico quanto do seu contexto sociopolítico e econômico (FERNANDES, 2009, p.180).

Tendo em vista tal relevância, ampliam-se as discussões e estudos sobre leitura e escrita, sob múltiplos interesses, principalmente pedagógicos e sociais; e, com isso, foca-se no professor a responsabilidade de desenvolver este conhecimento. Como fazer? O que fazer perante resultados nem sempre satisfatórios? Como acompanhar as modificações e sugestões pedagógicas? Questionamentos como estes são urgentes e frequentes entre educadores.

Discute-se, por exemplo, diferenças e semelhanças entre alfabetização e letramento. Como é possível desassociar? A dúvida é proveniente dos muitos anos de analfabetismo à que grande parte da população brasileira foi submetida. Os processos educacionais de alfabetização, superando-se a cada reforma, resultaram numa significativa parcela de alfabetizados (pessoas que sabem ler e escrever) e, ainda, de analfabetos (àqueles que ficaram à margem ou por falta de acesso ou por dificuldades escolares).

Contudo, numa sociedade cada vez mais grafocêntrica, não é suficiente apenas ler e escrever, como aponta Soares (2012), mas, sim, dar-lhes um significado social.

*Assim, teríamos alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 2012, p.47). (GRIFOS DO AUTOR).*

Sendo assim, o desafio de letrar eleva a competência necessária ao professor, não sendo suficiente apenas memorizar e decodificar escritos, mas dar-lhes um significado libertador e cidadão. Tais premissas remetem à proposta freiriana de alfabetização, visto que, embora com a utilização do termo “alfabetizar”, Freire convida-nos a refletir sobre a necessidade de leituras críticas, conscientes, que permita-nos a compreensão da realidade. Freire (2011) compreende que a leitura de mundo precede a leitura da palavra. O anterior à sistematização do ler e escrever, ou seja, a percepção que cada indivíduo tem do mundo, do meio sócio-cultural, constitui-se determinante na compreensão e interpretação, visto que esse saber denota significado, sensações e emoções.

Frente à ideia de alfabetizar letrando, destaca-se a imprescindível consciência pedagógica quanto ao que está sendo objetivado. O professor, que possivelmente foi alfabetizado mecanicamente através de métodos tradicionais de ensino que priorizaram a memorização e decodificação, agora precisa refletir e praticar questões maiores que o “treino linguístico”. Identificar letras, juntá-las e formar sílabas não exprime a riqueza e complexidade do ato de ler e escrever. Como destaca Zorzi (2003, p.12):

*Ler e escrever, portanto, são conhecimentos que não podem ser reduzidos a alguns de seus aspectos, como dominar letras, decodificá-las, traçá-las, etc. Seu aprendizado implica também conhecer as várias funções que a linguagem escrita pode ter em termos sociais, as muitas e variadas funções que a linguagem escrita pode ter em termos sociais, as muitas e variadas formas como pode ser usada. Isso também quer dizer que, como elemento que contém significados, a escrita pode ser interpretada de muitas formas ou em diferentes graus.*

A necessidade do fazer através da mediação da aprendizagem contradiz, em parte, a vivência que muitos professores tiveram enquanto estudantes, quando exige-se a descentralização do saber e a consideração dos sujeitos como cognoscentes, visto que, em parcela significativa, estes professores, foram alunos ouvintes e receptores de conhecimentos.

*Tal prática requer do professor, sólido embasamento teórico, a ser constantemente (re) formado, e mais, de sensibilidade, desejo e ética profissional. É urgente que os conhecimentos sobre os processos de aprendizagem da leitura e escrita estejam bastante claros, sejam estes provenientes da formação ou da continuidade desta.*

Ferreiro e Teberosky (1999) em suas contribuições sobre a psicogênese da língua escrita, modificaram significativamente a forma de conceber o processo de alfabetização, e também corrobora-

ram com a ideia de que o aprendizado da leitura e escrita inicia-se muito antes da escola, trilhando caminhos diversos. Acrescentam, ainda que, nesse processo há, além dos sujeitos e situações que ensinam, um sujeito que busca o conhecimento, “se propõe problemas e trata de solucioná-los, seguindo sua própria metodologia [...] Um sujeito que a psicologia da lectoescrita esqueceu em favor de buscar aptidões específicas, habilidades particulares ou uma sempre mal definida maturidade.” (Ferreiro e Teberosky, 1999, p.V)

O enfoque dado à criança como sujeito epistêmico revolucionou a visão educacional, embora as cicatrizes de tantos anos, “desconsiderando o saber infantil ainda estejam presentes atualmente. Contudo, vale considerar que a criança é atuante em seu desenvolvimento, seja cognitivo, social, psicológico. Cohn (2005, p.27-28) afirma que:

A criança atuante é aquela que tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais. Reconhecê-lo é assumir que ela não é um “adulto em miniatura”, ou alguém que treina para a vida adulta. É entender que, onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações.

É relevante para a relação ensino-aprendizagem que as capacidades da criança sejam inteiramente valorizadas. Sendo assim, considera-se cada estágio do desenvolvimento infantil como fundamental para o processo como um todo e confirma-se a importância da educação nessa fase, seja esta institucionalizada na escola, seja esta motivada na família, isso porque, a criança aprende de acordo com seus interesses e possibilidades, não necessariamente como o adulto aprende, nem como deseja que a criança aprenda. O conhecimento do mundo é propulsor de aprendizagem e é possível, de forma compatível, para adultos e crianças.

Ao longo de nossa história, está arraigada a noção de que as crianças não sabem, não entendem, não percebem; competências estas, de gente adulta. Na verdade “[...] a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa” (COHN, 2005, p.33).

As ciências nem sempre mantiveram as crianças como sujeito de investigação, fazendo-o “tardamente”. Contudo, já existe um olhar para a criança e as infâncias nos diversos campos do conhecimento: histórico, antropológico, filosófico, pedagógico, psicológico e sociológico. Os estudos objetivam, principalmente, construir uma visão própria da criança e suas infâncias, desconstruindo a ideia de “vir a ser”, incompleto, dependente, dando visibilidade às competências, possibilidades através da escuta da criança.

Os estudos da psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1999) baseiam-se nessa “escuta”, visto que todo o processo de aquisição da leitura e escrita deve ser mediado considerando as hipóteses da própria criança. Com isso, reforça a concepção de aprendizagem interventiva ao invés de hierárquica. “[...] não se trata de ensinar as crianças a fazer uma distinção, mas sim de levá-las a se conscientizarem de uma diferença que já sabiam fazer” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p.27). Considera-se, sobretudo, os conhecimentos preexistentes a esta mediação, reconhecendo que as crianças ao iniciarem na escola já trazem previamente saberes, inclusive sobre linguagem escrita. Ferreiro e Teberosky (1999, p.27) complementa pontuando que “Atualmente, sabemos que a criança que chega à escola tem um notável conhecimento de sua língua materna, um saber lingüístico que utiliza “sem saber” (inconscientemente) nos seus atos de comunicação cotidianos.”

Vale salientar que a motivação para a pesquisa da psicogênese da língua escrita surgiu do desejo de compreender os possíveis motivos do fracasso escolar. O resultado nos presentia com conhecimentos sobre o processo de alfabetização que subsidiam um fazer pedagógico consciente, construtivo e mediado do processo de aquisição da leitura e escrita, quando vai de encontro aos métodos tradicionais de ensino que priorizam o treino alfabético e fazem uma releitura, por vezes, equivocada das propostas de estágio do desenvolvimento.

Os níveis estruturais da linguagem escrita: pré-silábico, silábico, silábico- alfabético e alfabético (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999) explicam as diversidades de aprendizagem entre os alunos. Logo, os “erros” podem ser revistos como hipóteses de escrita, dependendo do estágio que a criança está desenvolvendo e transformados em aprendizagem construtiva.

É imprescindível que o professor esteja seguro quanto às extensivas possibilidades do processo, ciente de que não se pode/deve trabalhar em favor do que o professor (adulto) espera, mas daquilo que apresenta-se como hipótese elaborada na construção do próprio conhecimento da criança.

Tal distinção permitirá ao professor inferir e mediar conforme o que a criança necessita, fugindo dos treinos de alfabetização e, também, dos rótulos relacionados ao não-aprender.

## DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA

O processo de aprendizagem envolve diversos momentos de interesse, desatenção, desejo, facilidade, dificuldade, sucesso, fracasso e tantos outros. Cada indivíduo perpassa esse caminho em ritmos e modos próprios, sendo muito importante a interação para o alcance dos objetivos esperados, sejam individuais, escolares ou sociais.

A escola, que busca diversas maneiras de propiciar educação a todos, preferencialmente, de qualidade, por vezes, mostra-se despreparada para intervir pedagogicamente em casos de dificuldades de aprendizagem. É fato que, em algum momento da vivência escolar, existam complicações que interfiram no processo e, para auxiliar o sujeito aprendente o professor, apoiado pela estrutura escolar, tem um papel muito importante. Embora a motivação e o desejo de aprender sejam intrínsecos, são os estímulos externos que favorecem o desenvolvimento, principalmente em casos de dificuldades.

Em se tratando de intervenção pedagógica, considera-se a formação do professor um fundamental recurso dado a complexidade decorrente da diversidade entre alunos. Esta formação embasará práticas diversas de mediação em busca da aprendizagem.

Durante todo o processo de aquisição da leitura e da escrita, a criança utiliza-se de seus conhecimentos de mundo para dar suporte aos estágios mais elevados (FREIRE, 1996). Entretanto, ler e escrever requer esforços compartilhados entre ensinante e aprendente.

Muito já foi dito sobre os chamados “pré-requisitos” para a alfabetização. Podemos fazer uma listagem dos aspectos que são muito citados: habilidades motoras finas, coordenação motora e visual bem-estabelecida, noções espaciais, noções de lateralidade, discriminação e memória visual auditiva, noções temporais, atenção, interesse e assim por diante, geralmente denominadas como “funções básicas” ou “funções neuropsicomotoras”.

Como fica evidente, essa noção de “pré-requisitos” está totalmente centrada sobre a criança, como se a aprendizagem da língua escrita dependesse única e exclusivamente de um conjunto de habilidades variadas que ela pode ou não ter (ZORZI, 2003, p.13).

As novas concepções de infância permitiram novos olhares sobre o processo de alfabetização. Entende-se que este processo não se restringe a um conjunto de quesitos favorecedores, embora estes sejam relevantes. A apropriação deste conhecimento está diretamente ligada ao uso e significado social que a criança dá a cada aprendizagem e daí a urgência de propiciar espaços de letramento que contribuam para essa significação.

Compreendendo que a aquisição da leitura e escrita não está centrada somente no aprendiz, desmistifica-se a ideia de que a dificuldade de aprendizagem também o seja. Durante o processo, considera-se fatores intrínsecos e extrínsecos; a criança em suas capacidades, dificuldades e hipóteses, bem como, o meio social, os estímulos, os instrumentos e métodos.

Essa parceria, que atualmente é estimulada e bem aceita, contribui também para a diminuição do conceito de dificuldades de aprendizagem como anormalidade, no sentido médico, de dimensão orgânica. Até meados da década de 60, com o desenvolvimento de estudos envolvendo a infância e suas possibilidades, compreendeu-se que tais dificuldades não estão atreladas apenas ao indivíduo, somente, mas podem ser entendidas a partir de um enfoque multidimensional, estando ligadas, também, ao afetivo, ao social, ao pedagógico, ao cognitivo.

Do ponto de vista do problema de aprendizagem, Paín (1985), afirma que: “Podemos considerar o problema de aprendizagem como um sintoma, no sentido de que o não-aprender não configura um quadro permanente, mas ingressa em uma constelação peculiar de comportamentos, nos quais se destaca como sinal de descompensação” (PAÍN, 1985, p.28). Muitos são os fatores a serem considerados no processo diagnóstico de dificuldades de aprendizagem; a autora destaca fatores orgânicos (relativos à coordenação do sistema nervoso central), específicos (de linguagem e escrita), psicógenos (dificuldades emocionais frente ao não-aprender) e ambientais (referente ao meio material do sujeito).

As dificuldades na leitura e na escrita são bastante representativas na realidade escolar. Embora o diagnóstico comumente seja realizado após os sete anos de idade, considerando este o período em que formalmente é consolidado o processo inicial de alfabetização e letramento, estas noções são vivenciadas já na infância através da leitura de mundo, da escrita infantil e das experiências lúdicas, escolares e familiares e podem influenciar e/ou caracterizar manifestações futuras. Reforça-se, daí, a importância da valorização dos conhecimentos infantis, que devem ser criteriosamente trabalhados, e da formação de qualidade do educador infantil, mediador das aprendizagens no meio escolar.

Considerando-se as hipóteses de leitura e escrita, os alunos podem trocar letras porque estão comparando, experimentando, arriscando-se a fazer aquilo que “já sabem” (SCOZ, 2001, p.52). E ainda, “[...] convém notar que, no início da escolarização, o espelhamento é transitório e normal, pois pode fazer parte do amadurecimento dos aparelhos neurológico, ocular, etc.” (SCOZ, 2011, p.54). Tais observações, que remetem às características da dificuldade de leitura e escrita (dislexia), devem ser consideradas na infância como parte possível e, até esperada do processo e isso dependerá do entendimento do professor sobre o desenvolvimento infantil e aquisição da língua. A mediação do professor, assim como a dos demais alunos será fundamental para o desenvolvimento das habilidades “esperadas”, visto que, por vezes, os “erros” são, na verdade, falta de informações necessárias ao acerto.

Através de interações interpsicológicas e intrapsicológicas o sujeito desenvolve sua aprendizagem. De acordo com a proposta sociointeracionista de Vygotsky (1991), a interação provoca na criança o caráter de planejamento. Logo com a mediação social, a criança cria suas próprias estraté-

gias de resolução de conflitos, incluindo-se como participante desta resolução.

Destaca-se a premissa apontada ao longo do presente estudo: a valorização do conhecimento já existente da criança e o que esta consegue realizar por si (desenvolvimento real), mediado através da orientação do outro, no caso da escola, o professor (desenvolvimento potencial), constituem novos estágios, mais elevados de aprendizagem. A distância entre esses níveis é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que confirma que através da interação com o outro, o que hoje a criança realiza com ajuda, amanhã poderá realizar sozinha. Estes conceitos da teoria de Vygotsky são fundamentais na mediação do processo de aprendizagem, quando entende-se que esta mediação corresponde aos momentos de relação entre o conhecimento e o aprendiz, significada e facilitada pelo professor e pelo meio social. Essa intervenção pode proporcionar maior desenvolvimento, estímulo e desejo pela aprendizagem.

A complementação de saberes possíveis em situações de aprendizagem escolares tendem à reduzir as disparidades e aguçar possibilidades. Alunos que apresentam dificuldades de aprender, principalmente no momento da aquisição da leitura e escrita, necessitam da interação para trocar saberes, configurando-se como sujeito ativo de aprendizagem. Vasconcelos (2008, p.73) afirma que segunda a concepção de Vygotsky “A criança não é vista como produto das circunstâncias, mas como alguém que transforma as circunstâncias transformando-se, e, nessa interdependência, há formação do novo.”

Com crianças, é válido e fundamental o uso de jogos, brincadeiras, faz-de-conta e demais estratégias que estimulem a oralidade, a escrita e o pensamento reflexivo. As vivências escolares que, principalmente na educação infantil, utilizam-se desses recursos, necessitam ser bem planejadas e aplicadas com consciência pedagógica, buscando o desenvolvimento. Nessas situações, todos os alunos são contemplados, independente de suas dificuldades, visto que são momentos de ludicidade e interação. Fernandes (2009, p.183) afirma que:

[...] o fenômeno educativo é um aspecto da realidade social com caráter de intencionalidade, buscado nos processos sociocognitivos e centrado no indivíduo coletivo, social. Para alcançar os fins propostos, o professor deve buscar mecanismos para que as aprendizagens resultem de práticas interdisciplinares, de igualdade de oportunidades em sala de aula; de práticas criativas, cujas habilidades e valores sejam ampliadas com os conhecimentos disponibilizados pela sociedade.

Estes são, essencialmente, saberes necessários a prática pedagógica, a serem vivenciados ativamente com crianças no seu desenvolvimento intelectual e social; e, (re)formados profissionalmente à cada experiência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades de aprendizagem configuram um dos grandes desafios da educação atual, visto que manifesta-se nos diferentes estágios escolares e de diversas maneiras, nem sempre compreendidas por alunos, pais e professores.

Os momentos de alfabetização são decisivos para que o aluno estabeleça uma relação saudável com a aprendizagem, visto que ler e escrever fará parte, ativamente, de todo o processo escolar. Por vezes, alunos ficam, desde muito cedo, à margem da educação oferecida pela escola devido às dificuldades que não foram mediadas ou até percebidas.

A interação entre professor e aluno, principalmente durante a aquisição da leitura e escrita, deve ser desenvolvida da forma mais competente e deve estar claramente atrelada às condições de trabalho, e, principalmente à formação profissional, resultando na prática em sala.

Para que haja troca de saberes e colaboração entre ensinante e aprendente, ao invés de aprendizagem vertical e hierárquica, é necessário o exercício consciente e consistente da pedagogia, embasado nos conhecimentos teórico-metodológicos e, também, práticos que darão suporte e sentido ao fazer.

Considerar o conhecimento prévio e as hipóteses de leitura e escrita da criança significa validar as relevantes contribuições das pesquisas com crianças, que demonstram suas capacidades anteriormente negadas, além de contribuir para um novo modelo de escola que preza pelo desenvolvimento social e crítico de seus alunos.

O olhar diferenciado dos envolvidos no processo educacional e a escuta da fala da criança, podem auxiliar no possível diagnóstico de dificuldade de aprendizagem e, principalmente, nortear a prática pedagógica e social, além de potencializar o desenvolvimento deste indivíduo.

## REFERÊNCIAS

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

FERNANDES, Zenilda Botti. Metodologia pedagógica e suas implicações no cotidiano escolar. In: SALES, José Albio Moreira de; BARRETO, Marcília Chagas, FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Docência e formação de professores: novos olhares sobre temáticas contemporâneas**. Fortaleza: EdUECE, 2009.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução: Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia – saberes necessários a prática educativa**. 25ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Tradução: Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 1985.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar**. O problema escolar e de aprendizagem. 17ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de. Infância e Psicologia. Marcos teóricos da compreensão do desenvolvimento da criança pequena. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fonte, 1991.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita**. Questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

# A BRINCADEIRA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONHECENDO A REALIDADE DE UMA PRÁTICA DOCENTE

## **MICAELA FERREIRA DOS SANTOS SILVA**

Graduada em Pedagogia pela UERN, pós-graduanda em Língua Portuguesa e Matemática numa perspectiva transdisciplinar pelo IFRN, mestranda em Educação pelo PPGÉ da UFPB, membro do LEPEC/UFPB e do Grupo da Infância deste laboratório e professora da rede pública de ensino em Mossoró/RN – [micaela\\_fs55@hotmail.com](mailto:micaela_fs55@hotmail.com)

## **ALEXSANDRA MAIA NOLASCO DE CASTRO**

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, pós-graduanda em Língua Portuguesa e Matemática numa perspectiva transdisciplinar pelo IFRN, e professora da rede pública de ensino em Mossoró/RN – [alexandra\\_maia@hotmail.com](mailto:alexandra_maia@hotmail.com)

## **GIOVANA CARLA CARDOSO AMORIM**

Graduada em Pedagogia pela UFRN, mestre em educação pela UFRN, doutora em Educação pela UFRN e é professora adjunta Faculdade de Educação da UERN membro dos Grupos de pesquisa em Formação de professores e Alfabetização e Letramento – [giovana\\_melo@hotmail.com](mailto:giovana_melo@hotmail.com)

## DIÁLOGOS INICIAIS

Falar sobre a natureza infantil implica em aceitar a criança como um ser social. O olhar que se tem sobre a infância, a criança e a brincadeira, varia conforme a sociedade em que se está inserida. A importância atribuída à brincadeira deve à proporção de divertimento às crianças e, como um recurso pedagógico, ao auxílio no processo ensino-aprendizagem. Os brinquedos, brincadeiras e jogos infantis são instrumentos fundamentais para a construção da aprendizagem da criança. Desse modo, a inclusão desses instrumentos na escola ou Unidade de Educação Infantil – UEI é primordial no desenvolvimento relacional, cognitivo, afetivo e social da criança.

O objetivo desta pesquisa é analisar como são desenvolvidas as atividades que envolvem brincadeiras na turma do Infantil II de uma Unidade de Educação Infantil em Mossoró/RN. O estudo busca saber se a professora tem utilizado as atividades lúdicas educativas de forma significativa para as crianças, e de que modo os objetivos são definidos para a utilização destas em sala de aula. Concebemos que a escola e o professor devem ter uma relação com a brincadeira, e a utilizá-la como um procedimento metodológico-pedagógico, previsto no seu plano de ação com os alunos, ou seja, a brincadeira deve ter uma finalidade, para que a criança não brinque só por brincar.

Dessa forma a presente pesquisa constitui-se de uma análise bibliográfica em autores, tais como: Barbosa (2011), Costa (2006), Kramer (1995, 2007), Muniz (1999), Guimarães (2006), Fumagalli (1998), Fontana (1997) e o RCNEI (1998). Consiste também em pesquisa empírica na Unidade de Educação Infantil desenvolvida através dos estudos do Estágio Supervisionado I (componente curricular do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte), em que foram realizadas observações e entrevista com a professora. Esta atividade tem como finalidade a observação, reflexão, e posteriormente, a prática em uma Unidade de Educação Infantil. A referida UEI foi escolhida por trabalhar somente com crianças na Educação Infantil.

## ASPECTOS GERAIS E SOCIAIS SOBRE CRIANÇA, INFÂNCIA E BRINCADEIRA

Referir-se à natureza infantil, implica em aceitar a criança como um ser social. Pode-se perceber que o olhar que se tem sobre a criança, a infância e a brincadeira varia conforme a sociedade em que se está inserida. Conforme Muniz (1999), o desenvolvimento humano se dá na internalização de diversas formas culturais comportamentais, ou seja, à medida que se passam os anos, a sociedade também

se modifica e com ela aspectos relacionados à área da infância. No Estágio, inicialmente já foi possível perceber como, no decorrer dos anos, foram se modificando as brincadeiras realizadas pelas crianças, comparando-as a brincadeiras realizadas em tempos anteriores, porém não muito distantes.

A conceituação que se tem, nos dias atuais, é produto da evolução das sociedades. A educação, nesse contexto, tem a função de “moldar” esse ser conforme a sociedade da qual ele pertence, inclusive brincadeiras e formas de expressão. A criança é influenciada culturalmente, seja na escola, em casa, ou em algum ambiente onde se realize qualquer interação social, (FORQUIM, *apud*, MUNIZ, 1999, p. 67) afirma:

A cultura é, nesse sentido, definida como um patrimônio de conhecimentos e de competências, instituições, valores e símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular que precisa ser respeitada.

Apesar da influência que se tem da sociedade sobre o ambiente escolar, mais especificamente, para a Educação Infantil, Muniz (1999) alerta que este tem sua criatividade e autonomia, ou seja, as Unidades de Educação Infantil (UEI) possuem características próprias, nas quais podem e devem utilizá-las para produção de conhecimento e de cultura. As crianças observadas mostravam sua cultura através de seus comportamentos e atitudes, em atividades, brincadeiras e diversas formas de expressão, com a mediação da professora.

Guimarães (2006) expressa a importância da brincadeira como forma de expressão tanto para educadores quanto para os alunos, pois a brincadeira origina momentos de aprendizagem e (re)construção da cultura. Na sala de aula investigada foi possível observar brincadeiras nas quais percebemos, a interação entre os alunos e o desenvolvimento destes de forma cooperativa.

Muniz (1999, p.252) afirma que:

“a cooperação é uma atitude de grande importância para o desenvolvimento da criança e as interações sociais que acontecem por meio de relações do tipo cooperativo mostram-se como aquelas que vão promover o desenvolvimento da inteligência.

Desta forma, faz-se necessária a observação das práticas educativas que acontecem na escola a fim de situar o papel da escola e a influência das brincadeiras nos processos de aprendizagem infantis.

## A INFLUÊNCIA DO AMBIENTE ESCOLAR PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A organização e os materiais pedagógicos do espaço escolar e, conseqüentemente, da sala de aula, possuem grande importância para a prática pedagógica e ajudam a propiciar momentos de aprendizagem mais significativos quando organizados de maneira favorável aos alunos. Nesse sentido, “o que deve haver, sim, são formas estruturadas de organização e aproveitamento do espaço e do tempo disponíveis, tendo em vista os objetivos propostos”. (Kramer, 1995, p.73).

A UEI observada na prática do Estágio Supervisionado possui grande acervo de livros, porém mesmo com a grande quantidade, os alunos não têm acesso a estes, nem mesmo quando estão sendo lidos pela professora, sendo alegado que eles os danificariam, porém, como comenta Kramer (1995, p.75), as crianças precisam ter acesso a esses materiais. “Na sala de aula, as crianças precisam ter acesso direto aos materiais pedagógicos, introduzidos gradativamente, e dispostos de forma organizada para possibilitar as explorações e atividades infantis”.

É possível perceber que a UEI possui dificuldade de promover essa iniciativa citada pela autora, pelo espaço ser muito limitado e a instituição não conseguir se mudar para outro local que propicie maiores oportunidades para as crianças.

A Unidade de Educação Infantil deve sempre priorizar a educação, como também a segurança dos alunos, pois estes ainda são muito pequenos e necessitam de cuidados específicos. A segurança das crianças na Unidade de Educação Infantil deve se fazer presente, afirma Costa (2006, p.66), "Torna-se então fundamental um ambiente adequado que considere as necessidades integrais da criança, respeitando suas peculiaridades, como sujeito ativo do seu próprio desenvolvimento no contexto mais amplo de sua vida".

Porém, diversas tentativas foram feitas pela diretora na busca de outro espaço para transferência da referida UEI, mas como não foi conseguido, buscou-se adequar às crianças àquele espaço, sem que elas fossem prejudicadas com relação a práticas com movimentos que são inerentes à fase em que se encontram.

## A ROTINA DO INFANTIL II DA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL MARIA CALDAS

A rotina é um fator bastante importante para o desenvolvimento do trabalho do professor de Educação Infantil, porém, este trabalho depende de um planejamento prévio: "Rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil" (Barbosa, 2006, p.35). A rotina faz com que a criança se situe no tempo e espaço, e os acontecimentos ocorridos de maneira sucessiva faz com que ela vá se adequando ao ritmo do trabalho pedagógico e compreendendo que existe tempo certo para tudo.

Inicialmente, os alunos chegam à UEI e ficam brincando ou conversando enquanto as professoras aguardam a maioria chegar para poderem entrar na sala de aula. As crianças neste momento querem se movimentar, realizando brincadeiras de correr, o movimento é natural nesse nível de escolarização (RCNEI, 1998), porém a limitação do espaço da Instituição dificulta que as crianças realizem tais atividades.

As crianças observadas têm horários pré-estabelecidos para todas as atividades. São realizadas atividades específicas, que em todas as semanas se repetem, a menos que haja alguma data comemorativa ou algo que modifique a rotina da aula. Dessa forma alerta Kramer (1995, p.90):

*Como em toda rotina, algumas situações podem ser fixas (momentos de higiene, alimentação e repouso) e outras devem ser móveis, imprimindo ao cotidiano uma dinâmica flexível e evitando, portanto, a repetitividade e mecanização, tão avessos à criatividade e ao espírito de investigação e descoberta que pretendemos favorecer.*

Dentre as atividades diárias são cantadas as músicas. É um momento bastante divertido, pois eles escolhem as músicas que querem cantar, porém, quando são músicas ou brincadeiras que trabalham bastante o movimento, como já foi mencionado, há uma "barreira" por parte da professora pela limitação do espaço da sala de aula.

O momento da história é muito esperado pelos alunos, eles adoram ficar olhando as gravuras e dando palpites sobre a história que está sendo contada. Geralmente esta é relacionada ao tema que esta sendo trabalhado na aula. Após este momento há uma explanação do tema, no qual a

professora questiona os alunos para explorar seus conhecimentos prévios, tornando como cita Fumagalli (199, p.23) a aula mais significativa para o aluno. “Sustenta-se que os conhecimentos prévios constituem sistemas de interpretação e de leitura a partir dos quais as crianças conferem significado às situações de aprendizagem escolar”.

A atividade realizada após a explanação do tema é relacionada a este, podendo ser de colagem, pintura, cobrir, entre outros. Os alunos recebem bastante incentivo por parte da professora que sempre elogia e orienta as atividades respeitando as individualidades dos alunos:

Dada essa heterogeneidade, as atividades planejadas devem conter níveis diversos de dificuldades (graduação), de maneira que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades específicas de crescimento e sejam, simultaneamente, desafiadas, tendo seus interesses e conhecimentos expandidos. (Kramer, 1995, p.85).

Uma vez por semana os alunos vão para o pátio da UEI para assistirem DVD. Eles adoram ficar assistindo os vídeos infantis de músicas, dançando as coreografias e realizando as brincadeiras propostas nos vídeos. Vale salientar que na maioria das vezes a professora quer que eles assistam sentados, preocupada com a falta de espaço, afirmando que as crianças podem se machucar. “A música dá contribuições extremamente ricas tanto cultural quanto psicologicamente (para o equilíbrio das ações infantis)”. (Kramer, 1995, p.89).

O Movimento foi observado e, todo o momento mesmo que de forma indireta, pois pelo restrito espaço, havia brincadeiras que só poderiam ser realizadas no pátio. Em sala de aula, alguns momentos onde foi buscado que as crianças dançassem algumas músicas e realizassem algumas brincadeiras foi possível perceber certo incômodo pela professora que pedia para que esses se sentassem. Mas, mesmo assim os jogos foram trazidos para sala, como também as músicas e com isso os alunos expressaram seus sentimentos e hipóteses através da dança. “É grande o volume de jogos e brincadeiras encontradas nas diversas culturas que envolvem complexas seqüências motoras para serem reproduzidas, propiciando conquistas no plano da coordenação e precisão do movimento” (RCNEI, 1998, p.24).

Dessa forma, o professor deve ter cuidado com sua postura na hora de interagir com as crianças, pois é nele que elas se espelham. Através do movimento, (seja em brincadeiras ou outras atividades que envolvam o movimento) o professor é capaz de chamar mais a atenção das crianças, contando uma história de forma bem expressiva e interessada. “O professor, também, é modelo para as crianças, fornecendo-lhes repertório de gestos e posturas quando, por exemplo, conta histórias pontuando idéias com gestos expressivos ou usa recursos vocais para enfatizar sua dramaticidade.” (RCNEI, 1998, p.31).

Todas essas atividades devem ser baseadas no planejamento para elaboração e construção da rotina da UEI na busca pela organização do tempo pedagógico, o planejamento deve estar presente em todos os níveis de ensino principalmente na Educação Infantil para que a aula flua agradavelmente e, se acontecerem imprevistos, que estes sejam contornados e resolvidos diante do planejamento do professor.

(...) através da atividade de planejar, podemos refletir sobre nossas decisões, considerando as habilidades e os conhecimentos prévios dos alunos, e podemos conduzir melhor a aula, prevendo dificuldades dos alunos, organizando o tempo de forma mais sistemática e avaliando os resultados obtidos. (Leal, 2005, p.76).

Foi possível verificar que a estrutura física da instituição investigada atrapalha a prática educativa em alguns momentos. Um exemplo de como isso dificulta o andamento da aula é uma citação de Kramer (1995), onde ela aconselha como deve ser a organização de uma sala. “Organizar a sala em

áreas é, então, muito importante, pois favorece a movimentação das crianças e a sua participação em atividades que venham ao encontro de seus interesses” (p.76). Essa falta de espaço por mais que dificulte, não impede a realização de atividades que se utilizem do movimento, nem que seja no pátio em dias alternados entre as professoras.

A professora realizava brincadeiras com as crianças, porém, na maioria das vezes de forma muito rápida, preocupando-se com a falta de espaço. A movimentação na Educação Infantil é uma prática inevitável e a realização de brincadeiras é uma atividade prazerosa e construtiva que deve estar presente nesse nível de ensino, mesmo que sejam necessárias algumas modificações ou adequações pela falta de espaço ou outras eventualidades que possam surgir.

## A BRINCADEIRA NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A brincadeira na escola, de acordo com os pensamentos de Fontana (1997), não é o mesmo que a brincadeira em casa ou na rua, uma vez que a escola possui outras representações para a criança e para a sociedade. A Unidade de Educação Infantil por ser uma instituição educacional, tem características, funções e modo de funcionamento diferenciado.

Para a autora, muitas pessoas concordam que a brincadeira é importante para a criança, entretanto, a sua inserção na escola nem sempre existe, já que a escola é um lugar de aprendizagem, ou seja, há pessoas que não conseguem ver a relação brincadeira-ensino-aprendizagem. Há também os que reconhecem que a brincadeira pode ser utilizada como recurso didático, considerando-a, somente, como um “auxílio” para o desenvolvimento cognitivo infantil. Nesta última concepção o caráter lúdico da brincadeira é totalmente desconsiderado.

Algo que diferencia a brincadeira de casa com a da escola é o objetivo a que é proposta. Conforme Fontana (1997), no primeiro caso, o adulto vê ou brinca com a criança de maneira espontânea e informal. Já na escola, o professor, que é o adulto que brinca com a criança, tem uma relação com a brincadeira, e a utiliza como um procedimento metodológico-pedagógico, previsto no seu plano de ação com os alunos, ou seja, a brincadeira tem uma finalidade, a criança não brinca só por brincar. Nessa perspectiva, para que haja aprendizagem na Educação Infantil, a utilização de brincadeiras, brinquedos e jogos educativos torna-se fundamental.

Desde os primeiros anos de idade, conforme Kramer (2007), a criança precisa brincar e, em harmonia com isso, aprender. Nesse ponto de vista, para que haja aprendizagem, o uso de brinquedos educativos torna-se fundamental. As atividades lúdicas têm como objetivo promover a aprendizagem dos alunos, tornando-a mais significativa. A supracitada autora mostra que todo material apresentado de “forma” diferente, mais criativo, desperta maior interesse no educando e torna o aluno mais pensante, mais descontraído e mais criativo.

Na escola, geralmente, as crianças tem contato com uma variedade de brinquedos e jogos. Deste modo, de acordo com a idade e experiências com jogos e brinquedos, as crianças brincam, modificam, transformam e reelaboram de modo criativo as formas de utilizar os mesmos, ou seja, elas constroem outra realidade a partir daquilo que já conhecem. As crianças imitam e recriam um mundo que querem conquistar. No entanto, como observado na sala de aula do Infantil II da Unidade de Educação Infantil – UEI, no momento de brincadeiras em sala de aula com a utilização de jogos e brinquedos, a professora não fazia nenhuma orientação para tal ação. As crianças usavam os brinquedos de forma “autônoma”, cada um fazendo suas próprias representações a cerca da atividade.

É fácil concluir que as atividades lúdicas educativas são muito bem-aceitas por eles (...) tornando o processo de ensino-aprendizagem um ato de participação num ambiente agradável, descontraído e criativo, no qual o senso crítico, a iniciativa, e o espírito de busca são valorizados, assim como a disciplina, a cooperação e o respeito mútuo. (KRAMER, 2007 p.12).

Entre outras coisas, a brincadeira na escola pode auxiliar no relacionamento entre as crianças. Pois, apesar de nem todas as crianças se envolverem, de fato e de verdade nas brincadeiras, elas observam os colegas brincando e utilizando os jogos e brinquedos, observando outras possibilidades para utilizá-los posteriormente. Há também as que brincam em grupo, conversam, trocam peças de jogos, estratégias, é um trabalho de coletividade. Na sala de Infantil II, ao ficarem “livres” para brincarem com os jogos e brinquedos disponíveis, as crianças mantinham bom relacionamento com os colegas, fato que no decorrer da aula, nem sempre era perceptível.

No confronto das possibilidades, no exercício das trocas e negociações, vai se delineando a disputa entre os modos de ver e dizer o mundo e o outro. Emergem, na dinâmica da brincadeira, as práticas sociais das crianças, suas histórias em construção no jogo “real” e conflitante das relações sociais. FONTANA (1997, p. 139).

Desse modo, apesar de relações possivelmente tensas, as quais envolvam relações de interesse e disputa, a brincadeira na escola pode facilitar o relacionamento entre as crianças. Ao passo em que as crianças se envolvem em alguma brincadeira, elas precisam do outro para torná-la mais “real”. Assim, “brincar é, sem dúvida, uma forma de aprender, mas é muito mais que isso. Brincar é experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se, compreender-se, confrontar-se, negociar, transformar-se, ser.” Fontana (1997). A brincadeira não envolve somente “partes” da criança, ela a envolve por inteiro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças precisam ter sua liberdade de expressão através de brincadeiras que envolvam o movimento, pois esta prática é imprescindível para o desenvolvimento integral da criança. Um professor de educação infantil deve compreender que está lidando com um nível de ensino que possui uma imaginação e criatividade que deve ser desenvolvida a partir da prática desse profissional. As brincadeiras quando planejadas e direcionadas com objetivos pré-estabelecidos atraem a atenção das crianças, e estas aprendem de forma divertida e vêem sentido naquilo que estão realizando.

O planejamento para as atividades e brincadeiras é um exercício crucial no qual o professor irá se precaver de situações inusitadas que ocorrem em sala de aula. Planejar é uma atitude que torna a aula muito mais significativa para alunos e professora e quando há interesse e amor pelo que se faz, tudo se torna mais prazeroso e envolvente, tanto para o profissional da educação tornando a aula bastante produtiva, como também, para os alunos.

O pedagogo, como qualquer outro profissional precisa a cada dia superar seus limites, derubar seus obstáculos, e buscar a melhora de sua prática corrigindo seus erros na busca de uma atuação profissional de qualidade. Este profissional é mediador do conhecimento e do aluno e deve suscitar neste o interesse, o diálogo e a busca pela aprendizagem. . “Devem confiar no esforço dos alunos e ajudá-los, sugerindo pistas para pensar, desenvolvendo uma avaliação do seu próprio progresso, levando em consideração o ponto pessoal de partida e o processo pelo qual os alunos chegam ao conhecimento”, (Coll, 1996, p.110).

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação. Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. volume 3.
- COLL, César (org). **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Àtica, 1996.
- COSTA, Fátima Neves do Amaral. O cuidar e o educar na educação infantil. In: ANGOTTI, Maristela (org). **Educação infantil: para que, para quem e por que?**. Campinas, SP: Alinea, 2006.
- FONTANA, Roseli. **Psicologia e trabalho pedagógico** – São Paulo: Editora Atual, 1997.
- FUMAGALLI, Laura. O Ensino das Ciências Naturais no Nível Fundamental da Educação Formal: Argumentos a seu favor. In: WEISSMAN, Hilda (org) **Didática das Ciências Naturais: Contribuições e reflexões**. Porto Alegre/ RS. Artmed, 1998.
- KRAMER Sônia (org). et alli. O trabalho pedagógico. In: **Com a Pré-Escola na mão: uma proposta curricular para a educação infantil**. São Paulo: Àtica, 1995
- KRAEMER, Maria Luiza. **Quando brincar é aprender**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- LEAL, Telma Ferraz. Organização do trabalho escolar e letramento. In: SANTOS, Carmi Ferra, MENDONÇA, Márcia (orgs). **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- MUNIZ, Luciana. Naturalmente criança: a educação infantil de uma perspectiva sociocultural. In: KRAMER, Sonia et AL. **Infância e educação infantil**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

# ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: A INCLUSÃO DA CRIANÇA DE SEIS ANOS NO PRIMEIRO ANO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE OLHO D'ÁGUA DO BORGES – RN

**ANTONIA MORAES LEITE**

Mestranda em Ciências da Educação Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa/Portugal- Faculdades Integradas de Patos – FIP, Patos – PB – antoniamorais46@yahoo.com.br

**CARLIANA DE MOURA DUTRA**

Especialista em Psicopedagogia Faculdades Integradas de Patos – FIP, Patos-PB – carlianadutra@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

A implantação de uma política de ampliação de oito para nove anos de duração exige tratamento adequado, nas instâncias políticas, administrativas e pedagógicas, visto que um número maior de anos obrigatório na segunda etapa da educação básica é assegurar a todas as crianças maiores oportunidades de aprendizagem.

No entanto, sabe-se que o desenvolvimento aprendizagem não depende somente de um maior número de permanência na escola, mas obviamente da utilização desse tempo com eficiência e eficácia. A associação desses dois fatores poderá contribuir significativamente para a aprendizagem dessa nova clientela no primeiro ano do ensino fundamental.

A educação infantil, primeira etapa da educação, não tem como propósito preparar as crianças para a segunda etapa da educação básica, ela tem seus próprios objetivos, os quais são: respeito, cuidado, educar e o brincar. No que concerne ao ensino fundamental, elas precisam de uma proposta pedagógica que atenda as especificidades e potencialidades dessa faixa etária.

Dessa forma, este trabalho, trata algumas questões, a partir de reflexões e estudos a que venha subsidiar a prática pedagógica dos docentes das cinco escolas da rede municipal de Olho D'água do Borges – RN, que ampliaram o ensino fundamental para nove anos, enfocando com especial atenção, as práticas educativas nas turmas do primeiro ano, com a inclusão da criança de seis anos.

A seguir fez-se uma abordagem sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança, nessa faixa etária de aprendizagem, considerando aspectos pertinentes ao conhecimento infantil e as diversas formas de expressão da criança nessa etapa de escolarização. O segundo momento discute-se o lúdico no espaço infantil, partido da premissa de que brincar é algo natural da criança, e que as brincadeiras são de grande relevância para o desenvolvimento e aprendizagem infantil. O terceiro momento aponta um olhar para a legislação educacional brasileira, que trata dos pressupostos da ampliação do ensino fundamental para nove anos e, concomitantemente reflete sobre os caminhos para o cumprimento desta legislação no cotidiano da escola, e por último, o contexto da investigação, no qual se observou em lócus as práticas pedagógicas dos docentes que lecionam em cinco escolas, no primeiro ano do ensino fundamental.

Portanto, essa pesquisa apresenta a complexidade das transformações necessárias, como também, mostra caminhos aos profissionais da educação básica- anos iniciais do ensino fundamental, de conhecer a produção intelectual de estudiosos envolvidos na produção de estudos e pes-

quisas que poderá contribuir para a melhoria das suas práticas de ensino aprendizagem no âmbito do seu cotidiano de trabalho.

## O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA DE SEIS ANOS

O ingresso da criança de seis anos no primeiro ano no ensino fundamental é mais um momento de transição na vida dessa criança, trazendo-lhe muitos desafios e novidades. Nesse sentido, este é um momento que requer adaptação da criança e de todos os envolvidos nesse processo. Considerando a entrada com seis anos de idade, as características da faixa etária e a recente implantação do ensino fundamental para nove anos nos sistemas públicos e privados de ensino brasileiro constituem um olhar novo para toda sociedade.

De acordo com as orientações do Ministério de Educação (MEC), essas transformações irão além da inclusão demais um ano de ensino. Não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades tradicionais da primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos para o novo ensino fundamental, considerando o perfil dos estudantes (BRASIL, 2007). Sabe-se que a criança de seis anos possui necessidades e peculiaridades específicas, as quais precisam ser consideradas nos processos educativos. Diante do reconhecimento das características das crianças de seis anos, as orientações do MEC, ressaltam uma grande preocupação com o processo de ingresso e adaptação dessa criança no ensino fundamental, mencionando que:

(...) É necessário que o sistema escolar esteja atento as situações envolvidas no ingresso da criança no ensino fundamental, seja ela oriunda diretamente da família, seja da pré-escola, a fim de manter os laços sociais e afetivos e as condições de aprendizagem que lhe darão segurança e confiança (Brasil, 2007, p.19).

Percebe-se no exposto, a preocupação com os sentimentos das crianças, ao ingressar na mais tenra idade, cheias de expectativas, pois irão frequentar a escola por longos anos de sua vida. Então, como receber essa nova clientela no ensino fundamental, sem assustá-las ou frustrá-las? A essas indagações, Rapoport (2005.p. 21), salienta:

(...) Assim como o ingresso na educação infantil requer um processo de adaptação, também a entrada no ensino fundamental demanda adaptação, especialmente para aquelas que ingressam no primeiro ano e nunca frequentaram instituições educativas.

Os objetivos do MEC com o adicional do número de anos na educação básica obrigatória são percebidos como um avanço, apontando que a inclusão dessas crianças é um enorme passo para a democratização do acesso escolar a todas as crianças e adolescente no atendimento dessa etapa de escolarização. Indubitavelmente, é preciso um novo olhar nos processos e práticas de ensino aprendizagem na educação infantil, como referência para se projetar essas práticas com qualidade no primeiro ano do ensino fundamental. Na verdade educação infantil e ensino fundamental são frequentemente separados; mas na visão da criança não existe fragmentação, os adultos e as instituições é que fazem esse paradoxo, deixando de fora o que será capaz de articulá-los – a experiência com a cultura.

As questões como alfabetizar ou não na educação infantil e ensino fundamental continuam atuais, pois temos crianças na educação infantil e também no ensino fundamental, assim e preciso considerar os milhões de estudantes brasileiros de 0 a 10 anos como crianças e não só como estu-

dantes, implica ver o pedagógico na sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida, e não só como algo instrumental, que visa ensinar coisas. (BRASIL, 2007, p.24). Verifica-se, que educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis, ambas envolvem conhecimentos, afetos, saberes, valores, cuidados, atenção e seriedade. Nessas etapas, o propósito é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento e o direito de aprender de todas as crianças brasileiras com autonomia.

Na concepção, Piaget (1936; 1945), revela que o desenvolvimento cognitivo, é uma referência que deve ser destacada; porque o pensamento da criança é bastante diferente do adulto. Particularmente o período entre seis e sete anos “configura-se como um divisor de alguns entre o pensamento infantil voltado ao imaginário e aquele que se preocupa em adaptar-se ao mundo real” (RAPOPORT, et al, 2009,p.10).

Piaget (1945), mostra que a criança dos dois aos seis/sete anos estar no estágio de desenvolvimento denominado pré-operatório; e que durante essa fase, o pensamento ainda não segue regras bem elaboradas, as suas ideias estão mais voltadas para a fantasia. Caracterizam – se pela imaginação, movimentos, curiosidades e desejo de aprender e conhecer através do brincar e do uso de múltiplas linguagens. Nesse sentido, Barbato (2008) citado por Rapoport, et al (2009, p.12) afirma que “a imaginação é um processo que possibilita a construção do conhecimento de forma diferenciada e é um instrumento de aprendizagem das crianças menores”.

Pelo o exposto verifica-se que a aprendizagem está associada ao lúdico; e, é por meio de outras linguagens que a criança expressa seu mundo interior, seus sentimentos, afetos etc. Assim é importante ressaltar a necessidade de refletir sobre a antecipação da entrada da criança no primeiro ano. As pesquisas apontam que é preciso muito cuidado com essa questão, caso contrário, “o tempo de brincar estará reduzido e a sua forma de aprender e de se expressar também será afetada ” (RAPOPORT,2009,p.12).

Nessa fase, segunda a autora acima mencionada, desenvolve-se também a capacidade de representação simbólica e conceitual (jogo, simbólico, imitação, desenho e etc.). A criança começa a observar o ponto de vista das pessoas adultas, diminuindo seu egocentrismo por meio da interação com outras crianças. Sendo assim, a ação da criança no mundo não pode ser entendida apenas como desempenho ou comportamento, mas como simbolização. Nessa perspectiva conhecer a criança implica observar suas ações – simbolizações, o que abre espaços para a valorização de falas, produções, conquistas e interesses infantis, fazendo da sala de aula um espaço de socialização de saberes e confronto de diferentes pontos de vistas: das crianças, do professor, dos livros e de outras fontes, fazendo um novo trabalho para essas crianças.

Para Vygotsky (2000), o elo central do processo de aprendizagem é a formação de conceitos. Esse autor compara e inter-relacionam duas categorias: os conceitos espontâneos – construído cotidianamente pela ação direta das crianças sobre a realidade experimentada e observada por elas; e os conceitos científicos – construídos em situações formais em ensino e aprendizagem. As apropriações desses conceitos seguem direções diferentes, mas são processos intimamente interligados.

Nessa concepção, a ação educativa deve priorizar o desenvolvimento das diversas linguagens, da socialização, da criatividade e da autonomia das crianças inseridas no primeiro ano do ensino fundamental. Nessa fase ela precisa estar imersa em ambiente alfabetizador, rico em materiais que promovam o desenvolvimento de suas diversas formas de expressão, que vão bem mais além da oralidade e da escrita, abrangendo o desenho, o brincar, a arte, a música e a expressão corporal, entre outras.

## LUDICIDADE NO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM INFANTIL

A experiência do brincar cruza diferentes tempos, lugares, passados, presentes e futuros, sendo marcado ao mesmo tempo pela continuidade e pela mudança. A criança, pelo fato de se situar em um contexto histórico e social, ou seja, em um ambiente estruturado a partir de valores, significados e artefatos construídos e partilhados pelos sujeitos que ali convivem, incorporam a experiência social e cultural do brincar por meio das relações que estabelecem entre os adultos e crianças. Essa experiência não é simplesmente reproduzida e sim recriada a partir de que a criança traz de novo, com seu poder de imaginação (BRASIL, 2007).

Sabe-se que a brincadeira é uma palavra estreitamente associada à infância e às crianças. Porém nas sociedades ocidentais ainda é considerada irrelevante ou de pouco valor do ponto de vista da educação formal, assumindo frequentemente a significação de oposição ao trabalho, tanto no contexto da escola quanto no cotidiano familiar. Nessa perspectiva a significativa produção teórica, afirma a relevância do lúdico na constituição dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem, não foi capaz de modificar as ideias e práticas que reduzem o brincar a uma atividade à parte, concomitante, de menos importância do contexto da formação escolar da criança. Os estudos da psicologia fundamentados em uma visão histórica e social dos processos de desenvolvimento infantil apontam que o brincar é um importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem. Segundo Vygotsky (1987), um dos principais representantes dessa concepção, o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidades interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

Ultrapassando essa ideia, entende-se que por um lado a criança de fato reproduz e representa o mundo por meio das situações criadas nas atividades lúdicas, por outro lado tal representação não se faz passivamente, mas mediante um processo ativo de reinterpretações do mundo, que abre lugar para a invenção e a produção de novos significados, saberes e práticas.

Ao observar as crianças brincando nas escolas, pode-se conhecê-las melhor, além dos muros da escola, pois uma parte de seus mundos e experiências revela-se ações significativas que constroem em brincadeiras. Isso porque o processo de brincar referencia-se naquilo que os sujeitos reelaboram e reinterpretam situações da vida cotidiana e as referências de seus contextos socioculturais, combinando, e criando outras realidades. Nas palavras de Vygotsky (1987, p. 117) na brincadeira: “A criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário, no brinquedo, é como ela fosse maior do que ela é na realidade”.

Na visão do autor, a brincadeira cria zona de desenvolvimento proximal, permitindo que a ação da criança vá além do desenvolvimento já alcançado, isto é desenvolvimento real, impulsionando a conquistar novas possibilidades de compreensão e de ação sobre o mundo. Percebe-se que as brincadeiras no plano informal possibilitam a construção e a ampliação de competências e conhecimentos para o plano da cognição e das interações sociais, o que certamente traz consequências para aquisição de aprendizagens no plano formal. Diante dessas considerações é importante refletir sobre as relações entre o brincar, a cultura e o conhecimento na existência humana e, mais especificamente na experiência infantil.

No entanto, existem imensuráveis possibilidades de incorporar a ludicidade na aprendizagem, porém para que uma atividade pedagógica seja lúdica e relevante que permita a fruição, a de-

cisão, à escolha, as perguntas e as soluções por parte das crianças, do contrário será compreendida como mais um exercício mecânico. Sabe-se que a brincadeira pode provocar inquietações quanto à organização da escola e do trabalho pedagógico, sobre as práticas que aproxima, e, ao mesmo tempo, sobre aquelas que afastam das concepções das brincadeiras. Nesse sentido, o brincar é sugerido em muitas propostas e práticas pedagógicas com crianças e adolescentes, como pretexto ou instrumento para o ensino de conteúdos, os quais são:

(...) Músicas para memorizar informações, jogos de operações matemáticas, jogos de correspondências entre imagens e palavras escritas, entre outras. Mas quando tais atividades são compreendidas apenas como recursos, perdem o sentido da brincadeira, e muitas vezes, até o seu caráter lúdico, assumindo muito mais a função de treinar e sistematizar conhecimentos, uma vez que são usados com o objetivo principal de atingir resultados preestabelecidos (BRASIL, 2007, p. 43).

Nessa perspectiva se incorporarmos de forma mais efetiva a ludicidade nas práticas pedagógicas, estar-se potencializando as possibilidades de aprender de forma prazerosa e com certeza descobrem-se também novas formas de ensinar e aprender com as crianças e os adolescentes.

Ao planejar as atividades lúdicas, é relevante questionar, a que fins e a quem estão servindo? Como estão sendo apresentadas? Permite a escuta das vozes das crianças? Como posso me posicionar junto a elas de modo que seja possível promover uma experiência lúdica? O que se quer são apenas uma animação ou a intenção, e possibilitar uma experiência em que se estabeleçam novas e diversas relações com os conhecimentos (BRASIL, 2007, p.43). A essas questões, é importante demarcar que o eixo principal em torno do qual o lúdico pode ser incorporado em práticas é o seu significado como experiência de cultura. Isso exige a garantia de tempos e espaços para que as próprias crianças e os adolescentes criem e desenvolvam suas brincadeiras, não apenas em locais e horários destinados pela escola para essas atividades (como os parques e as áreas para recreações), mas também nos espaços da sala de aula, através da invenção de distintas formas de brincar com o conhecimento. Mas de que maneira podem-se assegurar as práticas escolares em que o brincar seja vivenciado como experiência cultural?

Ao refletir sobre essa questão devem-se organizar rotinas que promovam a iniciativa e as interações entre as crianças, compartilhando brincadeiras, sendo cúmplices e parceiros apoiando-as, respeitando-as e contribuindo para ampliar seu repertório de conhecimentos. Dessa forma, abre-se caminho para essas crianças, reconhecer-se como sujeito e atores sociais, construtores da sua história e do mundo que o cercam.

## UM OLHAR SOBRE A LEGISLAÇÃO ATUAL DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 sinalizou para o ensino obrigatório de nove anos de duração, ao iniciar aos seis anos de idade no primeiro ano do ensino fundamental o que por sua vez tornou-se meta prioritária da Educação Nacional pela Lei de nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o plano Nacional de Educação (PNE). E recentemente a Lei do nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, que instituiu o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade. Para tanto, Com a aprovação da Lei de nº 11.274/2006, ocorrerá a inclusão de um número maior de crianças no sistema

educacional brasileiro, especialmente aqueles pertencentes aos setores populares, uma vez que as crianças de seis anos de idade das classes médias e alta já se encontram, majoritariamente incorporadas no sistema de ensino – na pré-escola ou na primeira série do ensino fundamental (BRASIL, 2007, p.5). A relevância dessa decisão política concerne-se, também ao fato de pesquisas mostrarem que 81,7% das crianças de seis anos estavam fora da escola, sendo que 38,9% frequentavam a educação infantil 13,6% pertencem às classes de alfabetização e 29% estão no ensino fundamental (IBGE, 2000).

No Brasil, as enormes desigualdades sociais são responsáveis por infâncias distintas. As condições de vida das crianças fizeram com que os significados sociais à infância fossem heterogêneos. Del Priori (2000) faz a seguinte assertiva: a história da criança brasileira não foi diferente das dos adultos tendo sido feita à sua sombra. A sociedade que viveu quase quatro séculos de escravidão, tendo a divisão entre senhores e escravos como determinante da sua estrutura social. Nessa visão pode-se ver o ensino fundamental de nove anos como mais uma estratégia de democratização e acesso a escola. A Lei de nº 11.274/2006 assegura o direito das crianças de seis anos à educação formal, obrigando as famílias a matriculá-las e o estado a oferecer o atendimento. “Mas como assegurar verdadeira efetivação desse direito? Como fazer para que essas crianças ingressantes nesse nível de ensino não engrossem as estatísticas negativas?” (BRASIL, 2007).

Portanto, acredita-se que o diálogo proposto pelo Ministério da Educação (MEC), com a publicação do documento Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações gerais para inclusão da criança de seis anos de idade, os debates que deve ser promovido em cada escola possam contribuir nesse sentido.

## O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

A pesquisa trata de um estudo bibliográfico e empírico, realizada em cinco escolas da rede municipal de ensino de Olho D’água do Borges-RN, na qual se observou a prática pedagógicas dos docentes do primeiro ano do ensino fundamental no ano de 2009 durante quatro horas em cada sala de aula. Onde se verificou a ampliação do ensino fundamental de nove anos por meio de decreto municipal no ano de 2007.

Os professores ainda permanecem com uma prática pedagógica igualmente ao pré-escolar; as observações mostraram que não existe uma prática sistematizada para inclusão da criança de seis anos nessa nova fase. Percebeu-se ainda que as crianças ao se depararem com essa nova etapa sem uma experiência escolar, esse momento trouxe várias situações novas, dentre elas estão: a rotina de ir à escola diariamente, o longo período fora de casa, à necessidade de conviver, brincar e aprender sistematicamente com as outras crianças, a figura da professora com a qual deve estabelecer contatos sociais formais; além das questões dos processos cognitivos.

Para aquelas que já frequentaram a pré-escola, também o ingresso significou uma coisa nova, pois teve que mudar de escola professora, prédio e etc. para os dois casos existem uma exigência: o primeiro deve inserir no universo de aprendizagem da leitura e da escrita e no segundo será uma nova adaptação, pois o ensino fundamental de nove anos não significa uma classe de alfabetização.

Em relação ao processo de aprendizagem a professora da escola A e B fizeram o seguinte relato: “As crianças são tranquilas gostam muito de brincar a maioria dela não conhecem as letras vão

demorar a ler e escrever só quer saber de brincadeiras”. Percebeu-se na fala das professoras, a preocupação na alfabetização, porém dissociada do letramento como também a falta das atividades lúdicas de aprendizagem no cotidiano na sala de aula; continuando as mesmas atividades do ensino de oito anos, ou seja, para as crianças de entrada com sete anos. As professoras C, D e E, expressaram a dificuldade inicial de trabalhar com crianças tão pequenas no primeiro ano do ensino fundamental, revelando que as situações novas representam possibilidades de errar, e isso as amedrontam.

Verificou-se que é preciso definir caminhos pedagógicos nos tempos e nos espaços da sala de aula, que favoreçam o ensino aprendizagem, voltado para a cultura infantil valorizando as trocas entre todos que ali estão inseridos; onde as crianças possam expressar suas emoções em forma de ver e significar o mundo, espaços e tempo promovendo sua autonomia.

Assim, pelo direito efetivo á educação das crianças de seis anos não devem acontecer somente com a promulgação da Lei de nº 11.274/2006, mas precisamente por meio das práticas pedagógicas e de uma política de Estado direcionada para a verdadeira acolhida dessa faixa etária nas instituições publicas de ensino. Os desafios são muitos que envolvem esse contexto; pois para a maioria das crianças, esta será a primeira experiência escolar, então a escola precisa estar preparada para construir espaços significativos onde essas crianças possam nesse primeiro ano vivenciar a experiência de um ensino rico, prazeroso e cheio de afetividade e descobertas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre a transição para o ensino fundamental de nove anos na rede municipal de ensino fundamental de Olho D’água do Borges – RN tem revelado discussões no campo teórico e prático. Existem muitas dúvidas quanto aos aspectos da legislação, e também nas práticas dos professores em trabalhar com as crianças no primeiro ano. Nesse sentido percebe-se que as práticas de ensino dos professores necessitam de um aprofundamento de saberes e informações para lhe dar com as crianças nessa faixa etária.

No que concerne ao processo de alfabetização ainda esta presente uma visão bastante limitada sobre alfabetização e letramento. Os professores observados continuam arraigados sobre a compreensão a cerca dessa temática. Essas realidades constatadas remetem aos professores práticas de formação inicial e continuada para atuar com competência e habilidade nos anos iniciais do ensino fundamental. Nessa concepção as formações nem sempre tem contribuído com os saberes necessários que viabilizem uma pratica educativa condizente com as necessidades, características e peculiaridades infantis e, acima de tudo, que lhes permitam compreender a produção dessas infâncias e seus saberes a partir do contexto cultural em que as crianças vivam as suas infâncias.

Portanto sem sombras de dúvidas, as práticas pedagógicas dos docentes das cinco escolas pesquisadas precisa serem objeto de reflexão, com a preocupação constante em organizar e preparar planos de estudos que contemplem: espaço físico, ambiente lúdico, ampliando os conteúdos de acesso as crianças no processo de alfabetização e letramento, compreendidos como esses estruturantes da proposta de estudo para o primeiro ano. Finalmente chega-se a conclusão da necessidade de uma proposta de formação inicial e continuada para os docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental da rede publica municipal de ensino de Olho D’água do Borges- RN centrada numa pedagogia da infância e para infância, assegurando a todas as crianças o direito de aprender com qualidade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ensino Fundamental de nove anos; orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Secretaria da Educação Básica. Brasília, FNDE, 2007.

BRASIL. Lei de nº: 11.274 de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts 29, 30, 32 e 87 da Lei de nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a educação de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

DEL PRIORI, M. História das crianças no Brasil. São Paulo: Contexto 2000.

PIAGET, Jean. (1936) O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

\_\_\_\_\_. (1945) A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho; imagem e representações. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

RAPOPORT, Andrea, et al. A criança de seis anos no ensino fundamental. Porto Alegre: mediação, 2009.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagens. São Paulo: Martins Fontes 1987.

\_\_\_\_\_. A formação social da mente. 6ª edição São Paulo: Martins Fontes, 2000.

# PRÁTICA PEDAGÓGICA, SABERES E HISTÓRIAS DE VIDA: REFLEXÕES SOBRE MANUSCRITOS AUTOBIOGRÁFICOS

**DANIEL BEZERRA DE BRITO**

Universidade do Estado do Rio G. do Norte – [danielbezerradebrito@hotmail.com](mailto:danielbezerradebrito@hotmail.com)

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, tem sido consensual a afirmação segundo a qual o docente não pode mais reduzir sua profissão a um conjunto de competências e técnicas, fragmentando a unidade “eu profissional e eu pessoal”. Essa virada nas investigações passou a ter o professor como foco central em estudos e debates, considerando o quanto o “modo de vida” pessoal tem repercussões no modo de vida profissional. Essa nova estratégia de investigação surgiu, segundo Nóvoa (1995), dentro de um universo pedagógico, para produzir outro tipo de conhecimento mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos educadores. No contexto contemporâneo em que as mudanças são rápidas e constantes, os saberes docentes, tais como saberes da experiência, curriculares, disciplinares e profissionais, aparecem como um dos aspectos do estudo da identidade docente. Esta última surge como algo inacabado e que acompanha as transformações socioculturais, incluindo valores e crenças.

O processo de formação docente e a realidade dos profissionais constituem um campo fértil de investigação. Com o advento da Lei decenal de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996, educadores em exercício apressaram-se em voltar às salas de aulas para realizar cursos de graduação em programas especiais de Pedagogia oferecidos pelas Universidades.

Os diferentes saberes passaram a preocupar os pesquisadores no sentido de observar como os docentes os utilizam e os mobilizam na prática pedagógica. O estudo da relação entre o docente e os diferentes saberes, que foram frequentemente mobilizados dentro do paradigma da racionalidade técnica até os anos 80, tem sido cada vez mais questionado na atualidade, considerando dois aspectos: o primeiro destaca a subjetividade do docente enquanto agente do processo educativo e o segundo destaca a evolução dos estudos culturais e sociológicos a respeito do currículo, os quais superam o ensino da pedagogia diretiva (SILVA 2007).

No contexto brasileiro, é crescente o número de pesquisas que investigam os saberes mobilizados pelo docente e como estes são utilizados em sala de aula (SILVA, 2007). Nos últimos anos, os saberes da experiência vêm progressivamente ganhando importância nas pesquisas sobre formação docente, tendo em vista suas dimensões temporais, as quais têm uma trajetória na história de vida do futuro docente.

Silva (2008) e Lahire (2002) afirmam que os saberes da experiência surgem bem antes e fazem parte da história de vida, sendo adquiridos tanto nas dimensões pessoais quanto nas dimensões profissionais. Assim, estes saberes remontam das experiências de formação vividas na família e nos primeiros anos da escola elementar. Segundo Silva (2007), ao longo de sua história de vida pessoal

e escolar, o futuro professor interioriza uma diversidade de conhecimentos, competências, crenças e valores que estruturam a sua personalidade e as suas relações com os outros, construindo e reconstruindo saberes que repercutem posteriormente em sua prática pedagógica.

Um dos aspectos reveladores do nosso estudo é saber: como os educadores se apropriam do saber da experiência? Quais serão suas concepções sobre si mesmo, suas motivações e percepções positivas e negativas associadas à escolha da profissão, a formação e quais as possíveis repercussões na prática pedagógica? Outro aspecto revelador é a possibilidade de identificar e compreender como a construção da identidade docente transita na escolha da profissão, na formação e atuação na prática pedagógica. O nível de qualidade das concepções, motivações e percepções nos relatos autobiográficos serão indicadores relevantes para a possível reconstrução de estratégias de ação na formação inicial e formação continuada dos docentes.

## MATERIAL E MÉTODOS

Inicialmente, vinte docentes<sup>1</sup> do ensino médio responderam espontaneamente um questionário constituído de duas partes visando investigar a trajetória pessoal e profissional. A primeira parte referiu-se as informações do perfil pessoal e profissional. Nessa perspectiva, o método quantitativo dos dados analisa as informações fornecidas através de elementos estatísticos como frequência, porcentagem e média aritmética. A segunda parte do questionário refere-se às informações sobre histórias de vida pessoal e profissional. A análise qualitativa pauta sobre os recortes de relatos mais significativos. Nessa segunda parte, a literatura da formação docente é importante para fundamentar a análise qualitativa. Os textos produzidos pelos professores serão digitados mantendo suas características para a confiabilidade da análise, a partir de relatos autobiográficos manuscritos, considerando a trajetória desde a infância até a formação e atuação docente. Utiliza-se o método de análise de conteúdo (BARDIN, 2004).

Os relatos autobiográficos nos fornecem a compreensão de como as respostas escritas produzem sentidos e estão investidos de significância, para os sujeitos que respondem e para os pesquisadores que questionam. A busca do pesquisador é verificar as condições que permitiram o aparecimento do significado atribuído a uma dada experiência dos sujeitos, na tentativa de explicar por que tomou esse sentido e não outro. Entretanto, é importante relacionar os relatos com a história e com o ideológico, através de uma rede de significações, sendo esta a perspectiva metodológica que norteia os relatos na presente pesquisa. Segundo Rossetti-Ferreira *et al* (2004), a Rede de Significações é um conjunto de fatores físicos, sociais, ideológicos e simbólicos revestidos de significados, que influenciam a cada instante todo fazer humano. No caso deste estudo, esse conjunto de fatores constitui a trajetória da identidade docente construída em cinco etapas distintas, quais sejam: 1) representação pessoal; 2) vida familiar e escolar; 3) escolha da profissão, 4) formação docente e 5) atuação docente.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente os resultados são analisados a partir das informações pessoais e profissionais dos educadores considerando sexo, idade, participação em eventos e tempo de profissão, através de métodos estatísticos. Em seguida, analisamos os conteúdos dos relatos de um dos educadores.

<sup>1</sup> Consideramos o número de 20 educadores significativo para atender a natureza dos nossos objetivos quanto à relação qualitativa entre os relatos intra-individuais e interindividuais, em função dos cinco tópicos propostos acima.

## ANÁLISE DO PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL DOS EDUCADORES

A idade média dos educadores foi superior a 37 anos, com tempo médio profissional de 9 anos, sendo 25% dos educadores do sexo masculino e 75% do sexo feminino. A presença masculina neste nível de ensino coincide com os indicadores atuais segundo os quais os homens vêm ocupando progressivamente um maior espaço na Educação básica, principalmente na Educação Infantil. Com relação ao nível de formação, 75% alcançaram a graduação em pedagogia; dentre estes, uma educadora obteve a especialização. A maioria desses educadores ensina em escolas de Educação infantil e nos primeiros anos do Ensino Médio.

Dentre os 25% que detêm o magistério, quatro estão cursando a graduação. Este último aspecto foi impulsionado pelo cumprimento da Lei decenal de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996 e pelos recentes programas governamentais que facilitam o acesso aos cursos de graduação. Considera-se não significativo o número de educadores participantes em eventos científicos: apenas 32% frequentaram eventos científicos locais. Nenhum dos educadores participou de eventos regionais ou nacionais.

Esses resultados revelam a necessidade de investimento na participação de professores em eventos científicos que promovam a reflexão e a crítica científica, para a qualificação de educadores na formação inicial e continuada. Considera-se ainda, segundo Brito (2008), a necessidade de ampliar a produção do conhecimento na relação entre formação e prática docente.

## ANÁLISE DOS RELATOS DE UMA EDUCADORA

Os relatos de histórias de vida, revelando as dimensões da vida pessoal e profissional, vêm progressivamente ganhando importância nas investigações sobre formação e prática docente. Considera-se que os relatos autobiográficos apresentam traços mais precisos e fidedignos que permitem uma maior compreensão das representações da realidade como objeto de análises. Segundo Ferrer, citada por Cunha (1997), a narração do conhecimento outorga compreensão da realidade (...), pois o escrito explica a vida. A autora o justifica destacando que (...) "as narrativas são mais disciplinadoras do discurso e porque, muitas vezes, a linguagem escrita libera, com maior força que a oral, a compreensão nas determinações e limites" (p.16).

Na análise dos relatos é importante mostrar recortes em que vinte educadores<sup>2</sup> estabeleceram relações com suas histórias de vida pessoal e profissional. Consideramos que essas relações possam contribuir para a reconstrução da prática pedagógica, através da reflexão da educadora sobre seu próprio relato, estabelecendo relações significativas com a prática pedagógica, sendo uma das alternativas para promover a formação docente. A princípio, através de uma análise individual da educadora, é importante conhecer como ela constrói sua identidade e articula vida familiar e escolar, escolha da profissão, formação e atuação docente, considerando suas experiências positivas e negativas ao longo da trajetória de vida.

Josso (2007) destaca que na abordagem da vida das pessoas, na globalidade de sua história e de seu percurso, aparecem sinergias positivas ou negativas entre as dimensões psicossomáticas,

<sup>2</sup> Para cumprir o limite estabelecido entre 8 a 12 páginas para o presente artigo, apresentamos a análise quantitativa de 20 educadores e a análise qualitativa resumida dos relatos de apenas uma educadora.

psicológicas, sociológicas, antropológicas, sócio-históricas, espirituais, entre outras, e que intervêm na expressão evolutiva da existencialidade e, assim, da identidade. Segundo a autora: “não se pode perder de vista nesta identidade para si que não há individualidade sem ancoragens coletivas (família pertença e grupos diversos, sobre os quais todos e cada um têm uma história!” , 2007, p.431). Dessa forma, a autora deixa transparecer a influência de instituições e grupos sociais nas diversas dimensões da identidade individual das pessoas ao longo de suas trajetórias de vida. Esse processo nos remete a refletir sobre a diversidade de instituições tais como família, escola, entre outras, que interferem na construção da identidade docente.

A seguir apresentamos a análise dos relatos de uma educadora sobre sua representação pessoal, vida familiar, escolha da profissão, formação e atuação docente, a qual evidencia as relações entre experiências pessoais e profissionais positivas e negativas, e suas repercussões na prática docente.

A educadora, que ensina na Educação Infantil e no Ensino Médio, apresenta em sua história de vida experiências positivas e negativas que confirmam nossas reflexões sobre as diversas interferências susceptíveis de influenciar sua identidade docente. Em seu relato, ela narrou experiências negativas na escola superadas por experiências positivas na universidade, evidenciando diferentes facetas na sua maneira de se perceber e de ser percebida pelos outros. Essa soma de percepções e experiências inacabadas constituiu o seu ser, a sua identidade. Ela destaca ainda as relações harmônicas consigo mesma e com os outros. Apesar dessa aparente dicotomia nos seus relatos entre fragilidades e potencialidades, timidez e conquistas, na sua representação pessoal ela tem uma visão crítica do mundo:

Sou a soma de todas as minhas experiências, sejam elas boas ou más. Tenho a aparência frágil, mas sou forte por dentro. Estou sempre aprendendo alguma coisa e tenho consciência de que sou inacabada. Procuro dar sempre o melhor de mim, porém, isto não me dá o direito de achar que já fiz tudo o que podia. Não tenho dificuldades de me relacionar com as pessoas. Tenho temperamento calmo e sei o momento de me calar diante de algumas situações. Apesar de ser tímida, não tenho dificuldades em conquistar amigos e cultivar essas amizades.

Os relatos de (E9) indicam experiências negativas de vida escolar na infância, superadas pelas experiências na universidade, tornando-a mais reflexiva no repensar de sua prática atual. O curso de pedagogia na Universidade contribuiu assim para transformações significativas de sua visão de mundo.

Infelizmente, não tenho boas recordações da minha vida escolar. Às vezes achava que a escola não tinha nada a ver com a minha vida pessoal, principalmente em relação as minhas práticas de leitura em que achava muito mais interessante a leitura ensinada pelos meus avós e meus pais, bem como o incentivo deles, que faziam com que a leitura fosse algo prazeroso. A escola, no entanto, me fazia ter medo de errar, era como se fosse uma leitura-castigo: na frente da turma, com muitas interrupções da professora e tendo que repetir tudo novamente se passasse por alto algum sinal de pontuação. Era como se a escola fosse um mundo e a vida real fosse outro. (...) Em 2002, resolvi prestar vestibular e comecei o curso de Pedagogia. Este curso foi muito importante para a minha vida, pois me deu oportunidade de estar sempre refletindo em minha prática e essa reflexão tem me proporcionado mudanças significativas. Foi através da Universidade que pude participar de vários cursos e apresentações de trabalho em eventos.

Percebe-se nas experiências de (E9) uma análise entre o eu pessoal, na relação familiar, e o profissional, considerando sua visão crítica na relação escolar, lamentando as práticas de leitura-

castigo proposta pela escola em relação à leitura-prazerosa proposta pela família. Sua visão crítica continuou evoluindo na Universidade, reforçada pelas práticas reflexivas. Ao mesmo tempo, a educadora (E9) faz uma análise negativa sobre a transmissão direta da escola tradicional, optando por uma concepção de produção de saberes que lhe permite refletir sobre o passado para justificar sua prática pedagógica atual.

Os estudos biográficos consideram a herança vivenciada pelos docentes no passado, onde eles podem tirar proveito pedagógico dessas experiências, sejam elas positivas ou negativas, através de reflexões do tipo: “por que escolhi ser professor? O que considero ser um professor eficiente? Por que ensino dessa forma? O que posso fazer para melhorar? Que relação existe entre ser professor no passado, no presente e no futuro?”

Segundo Josso (2007), é neste sentido que as narrativas biográficas podem ser percebidas como “biografias educativas”, pois permitem refletir sobre o passado para propor novas ações pedagógicas tanto no tempo presente quanto no tempo futuro. Essas afirmações sobre experiências educativas e o docente como ser reflexivo e sujeito da reflexão podem ser evidenciadas ainda nas experiências escolares e pedagógicas da (E9):

(...) No entanto, hoje percebo que a forma de ensino e as relações na escola eram respaldadas pela concepção de ensino da época, que colocava o professor como centro do processo de ensino- aprendizagem e mero transmissor de conhecimentos. O trabalho não se resume em repassar conteúdos, mas estimular a interpretação, a crítica e a criatividade. Essa forma de ensinar atual proporciona aos alunos a possibilidade de produzir e construir seus conhecimentos. (...) seja qual for o meu futuro como professora não posso deixar de participar das lutas em prol da classe trabalhadora e tão pouco diminuir a qualidade de ensino porque não tenho minhas reivindicações atendidas, como se o aluno fosse culpado pela defasagem salarial ou pela ausência de políticas públicas voltadas para a melhoria da Educação.

Quando critica o passado da escola tradicional, propondo novas ações no tempo presente e futuro, a educadora tira proveito pedagógico de suas experiências negativas e positivas, justificando o repensar de suas práticas atuais. Como aspecto a considerar no futuro, ela evidencia a importância de manter a qualidade de ensino priorizando o aluno, mesmo que suas reivindicações profissionais não sejam atendidas. A escolha desse tipo de relato pela educadora vai ao encontro da “biografia educativa”, considerada como fomentadora de práticas significativas, remetendo a educadora a repensar, atualizar e projetar ações pedagógicas, a partir de experiências vivenciadas no passado.

Nunes (2001) destaca as “biografias educativas” como instrumento metodológico prolífico para a produção de um tipo de conhecimento que faça sentido ao professor, uma vez que este é agora o sujeito da reflexão. Para Josso (2007:31), “(...) as experiências, de que falam as recordações-referências constitutivas das narrativas de formação, contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida”.

Dessa forma, observa-se que as experiências escolares passadas da Educadora ilustram bem o conceito de biografia educativa, porque essas experiências foram repensadas ao longo de sua trajetória de vida com novos significados nos relatos. Essa resignificação é perceptível na forma de pensar a relação “passado, presente e futuro”, considerando como resultado a reflexão sobre a prática pedagógica. Entretanto, é preciso também perceber a distância existente entre a utilização dos métodos de relatos autobiográficos do tipo “biografia educativa” e a reconstrução da prática pedagógica em sala de aula. Assim, considera-se que, além da utilização de métodos para provocar os

relatos das educadoras, é necessário sensibilizar o docente para o diálogo, a discussão, permitindo-lhe compreender a utilidade das memórias para reconstruir e atualizar suas práticas pedagógicas.

## CONCLUSÕES

Conhecer o relato da educadora nos remeteu ao resgate de lembranças fomentadoras de sentimentos, de desafios e decisões, raramente utilizadas ao longo da formação e da prática docente. Os relatos fazem parte de um passado em que a educadora resgatou as suas significações sociais e concepções de si e do contexto.

Na análise quantitativa, considerando o perfil pessoal e profissional de vinte educadores, constaram-se médias elevadas de idade e experiência profissional, o que contribuiu para a riqueza e a quantidade de informações sobre a prática pedagógica. Observou-se também um número significativo de educadores com a formação de graduação, o que coincide com os resultados de pesquisa nas últimas décadas, considerando a Lei decenal de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996 e os programas governamentais que nos últimos anos têm facilitado o acesso à formação inicial e continuada. Entretanto, questiona-se a qualidade dessas formações, considerando os baixos investimentos das políticas públicas em educação no Brasil, mais especificamente das políticas de formação docente onde não existe a participação efetiva dos docentes na elaboração dessas políticas.

Na análise qualitativa, os relatos de uma educadora revelaram que as ações em sala de aula com os alunos não são provenientes apenas dos cursos de formação, mas também dos saberes da experiência, trazidos por ela, ao longo de sua trajetória de vida. Lendo seus relatos é possível perceber um discurso reflexivo sobre as várias etapas de sua vida pessoal e profissional.

Refletir sobre si mesmo, lembranças da vida familiar e escolar, escolha da profissão, formação e atuação profissional, significou conhecer a identidade atual da educadora, construída ao longo de sua história de vida. Significou também contribuir para desvendar as experiências positivas e negativas que interferiram no enfrentamento ou não de seus desafios, medos, desejos, e que construíram a relação das dimensões do eu pessoal e profissional. Nos relatos, a educadora construiu seu desempenho a partir de inúmeras referências tais como a história familiar, a trajetória escolar e acadêmica, a convivência com o ambiente de trabalho e sua inserção cultural no tempo e no espaço. Suas trajetórias pessoais e profissionais favoreceram a reflexão sobre suas práticas pedagógicas. Sobretudo, oportunizaram apontar dificuldades e possibilidades susceptíveis de transformar suas ações a partir das descobertas de significados, sejam eles, positivos ou negativos, atribuídos às situações vivenciadas. Dessa forma, os relatos puderam reconstruir, através de uma provocação ou questionamento, a compreensão da imagem de si e da vida pessoal e profissional.

Constatou-se que o conceito de identidade docente foi evidenciado de forma positiva pelos relatos da educadora quando representou a si mesmo. Dessa forma, ela estabeleceu a relação entre a dimensão do eu pessoal e profissional, buscando conhecimento e se atualizando para a eficiência na prática pedagógica. Representação de si, dimensões pessoais e profissionais, práticas pedagógicas e busca da eficiência docente são aspectos contemplados nos conceitos de Josso e Oliveira *et al* sobre identidade docente. Também foi possível observar a importância dos saberes da experiência nos relatos da Educadora bem como suas repercussões na prática docente. Esses saberes serviram de ponte entre a vida familiar e escolar, a escolha da profissão, a formação e atuação na prática pedagógica da educadora, nas experiências, nas análises individuais e coletivas da presente pesquisa.

Assim, a utilização dos relatos pode provocar um processo profundo de reflexão e de vivência pedagógica a partir de uma dimensão pessoal, possibilitando repensar, atualizar e projetar ações pedagógicas, a partir de uma relação entre passado, presente e futuro. As representações escritas expressas significando concepções muitas vezes resistem a mudanças na prática docente, porque são enraizadas na infância, podendo chegar até a vida adulta. Dessa forma, estratégias que pontuem transformações de concepções poderiam então ser viabilizadas em situações de formação inicial e formação continuada. Propor vivências práticas, favorecendo o reviver dessa relação como conteúdos da formação, nos parece uma estratégia pertinente na relação teoria- prática, considerando ainda que o processo de formação profissional inicia-se principalmente nas interações afetivas da infância, na vida familiar e escolar.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, H. S. **Práticas Educativas: repensando o cotidiano dos (as) professores (as) em formação.** Universidade Federal de Santa Maria, Pró-Reitoria de Graduação, 2005.
- BARDIN, L. **A análise de conteúdo.** 3 ed. Lisboa: Edições 70; 2004.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996, seção I, p. 27834-27841.
- BRITO, D. B. **Formação docente: diversos olhares para a ampliação de uma base de conhecimentos na educação infantil.** Anais do I CONEL, 2008.
- FERRER, C. V. La Crítica como narrativa de las crisis de formación. In: **Déjame que te Cuente.** Barcelona, Editorial Laertes, 1995.
- CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ. vol. 23 n. 1-2 São Paulo Jan./Dec. 1997.**
- JOSSO, M.C. **Revista Educação.** Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez., 2007.
- LAHIRE, B. **O Homem Plural: os determinantes da ação.** Petrópolis, R.J: Vozes, 2002.
- MARIN, J. A. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In: REALI, A.M.M. R e MIZUKAMI, M.G.N. (orgs) **Formação de Professores: tendências atuais.** São Carlos, SP, EDUFSCAR, 2003.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In:\_. (Org.). **Vidas de professores.** Porto Alegre: Porto Editora, 1995.
- NUNES, C. M. F. saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001.
- OLIVEIRA e al. **Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil.** Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, p. 547-571, set./dez. 2006.
- ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A. M. (orgs.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano.** Porto Alegre: Artmed, 2004.
- SILVA, M. L. R. Aspectos Sócio-afetivos que interferem na construção da identidade do professor. In: Silva, E. R., Uyeno, E. Y. Abud, M. J. M. **Cognição, Afetividade e Aprendizagem.** Taubaté, SP: Cabral, 2007 (pp.235-259).

PARTE VIII

**ATENDIMENTO**

**ESPECIALIZADO E INCLUSÃO**

# PRODUÇÃO TEXTUAL EM MEIO DIGITAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UMA ANÁLISE SOBRE OS ASPECTOS MACROTEXTUAIS E SEMÂNTICOS

**ADRIANA LEITE LIMAVERDE GOMES**

Universidade Federal do Ceará – [adrianalimaverde@ufc.br](mailto:adrianalimaverde@ufc.br)

**MÁRCIA MOREIRA AGUIAR**

Universidade Federal do Ceará – [marciamoreiraaguiar@gmail.com](mailto:marciamoreiraaguiar@gmail.com)

**SAMANTHA MARIA MONTEIRO DA SILVA**

Universidade Federal do Ceará – [samanthapedagogiaufc@gmail.com](mailto:samanthapedagogiaufc@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

Na sociedade grafocêntrica em que vivemos, a aquisição da linguagem escrita é de suma importância, pois aquele que não a possui é excluído do meio. Defende-se que as práticas da leitura e da escrita aconteçam de forma prazerosa e concreta, para que a criança identifique sua função através de contextos significativos. É preciso que a construção do conhecimento ocorra de maneira a instigar o indivíduo pela busca de conhecimento e pela prática da leitura e da escrita.

A incidência de publicações sobre a aprendizagem da linguagem escrita se concentra em elucidar os processos identificados em pessoas sem deficiência. Dessa forma, o campo teórico envolvendo pesquisas relacionadas à aprendizagem da linguagem escrita de sujeitos que apresentam deficiência intelectual ainda é escasso. Estudo realizado por Perroni (1992) concluiu que as crianças com Síndrome de Down percorrem os mesmos caminhos que crianças sem essa síndrome quanto à aquisição da narrativa. A diferença entre os alunos com e sem Síndrome de Down relaciona-se ao tempo no percurso, visto que o primeiro percorre esses caminhos de modo mais lento.

Muitas vezes quando se solicita aos sujeitos que eles escrevam pressupõe-se que eles utilizem a capacidade de planejamento desta escrita e ainda de reflexão sobre a língua. Para Van Dijk (1983), os textos são constituídos por três estruturas: a micro, a macro e a superestrutura. A micro estrutura é “a estrutura das orações e sua relação mútua de conexão e coerência” (p. 39). A macro e a superestrutura estão relacionadas ao nível global do texto, que caracteriza o tipo específico de texto.

A linguagem escrita é definida como um conjunto de processos mentais, hierarquicamente organizados e controlados pelo sujeito que escreve. Esse controle é realizado mediante definição e redefinição constantes dos objetivos de escrita. Trata-se, portanto, de uma atividade que exige autocontrole da ação. Segundo Carvalho (1999:76), “a aquisição e o desenvolvimento da capacidade de expressão escrita e o desenvolvimento cognitivo são processos que se encontram relacionados, influenciando-se mutuamente”. De acordo com esse autor, o ato de escrever é complexo, e resulta da multiplicidade de aspectos nele envolvidos. O discurso escrito envolve capacidades cognitivas, que caracterizam o pensamento formal, este por sua vez permite trabalhar na ausência do real.

A investigação de Anunciação (2004) se propôs a analisar as produções escritas de adolescentes considerados deficientes mentais leves e moderados.<sup>1</sup> A análise dos dados mostrou que em relação aos aspectos textuais há similaridades entre os processos engendrados na escrita inicial de crianças

<sup>1</sup> Termos utilizados pela pesquisadora.

sem diagnósticos de patologias e a escrita de sujeitos com deficiência intelectual. De acordo com a pesquisadora, esse resultado evidencia que o aluno com deficiência intelectual em relação à duração das etapas constitutivas da aquisição da escrita, consolida essa etapa de modo mais lento. Nessa

investigação, a pesquisadora acrescentou também que existem similaridades entre a escrita de sujeitos com deficiência intelectual e a de sujeitos surdos e afásicos, especialmente no que se refere às omissões de elementos pertencentes a categorias funcionais.

A produção escrita de sujeitos com deficiência intelectual indica que, embora eles sejam capazes de produzir escrita alfabética, essa escrita é bastante limitada quanto à criação de idéias, se caracterizando algumas vezes por uma superposição de frases ou pela reprodução de um modelo escolar de texto. A limitação no texto desses sujeitos se traduz, principalmente, no que se refere à criação de idéias. A integralização de novas informações ao repertório anteriormente construído parece que é feita por esses sujeitos de forma muito fluída, sem que a nova informação possa ser reconhecida e integrada na estrutura anteriormente construída.

A importância da mediação para os sujeitos com deficiência intelectual foi ressaltada em diversos estudos (FIGUEIREDO, 2004; KATIMS, 1994; PAOUR, 1988, 1991; SALUSTIANO, FIGUEIREDO E COSTA, 2003). Figueiredo (2004) constatou que a mediação pedagógica exercia um papel importante sobre o desempenho de alunos com deficiência intelectual em processo de aquisição da escrita.

O estudo realizado por Silva (2012) analisou como ocorria à produção escrita, em contexto de sala de aula, de três alunos com deficiência intelectual a partir da mediação de um colega que não apresentava tal deficiência. Objetivou ainda averiguar se essa mediação favorecia no avanço dos níveis psicogenéticos dos alunos com D.I, bem como investigou se a produção escrita desses alunos seria alterada mediante a mediação de seu par sem deficiência. Os dados revelaram que a estratégia de parceria entre aluno com e sem deficiência intelectual promoveu a passagem dos níveis psicogenéticos de dois dos três alunos participantes. Em síntese, a estratégia de mediação mostrou-se qualitativamente favorável para o desenvolvimento dos aspectos que norteiam as produções escritas dos alunos participantes desta pesquisa. O estudo destacou também a importância de fazer uso desse mecanismo de aprendizagem (mediação) para os alunos que apresentam deficiência intelectual no contexto de sala de aula.

Uma das grandes contribuições de Vygotsky refere-se ao processo de mediação. Para ele, a relação do homem com o mundo é uma relação mediada através do outro e através de sistemas simbólicos, como a linguagem, por exemplo. Isso significa assumir radicalmente que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores envolve o outro, sendo o outro condição para o desenvolvimento. De acordo com Pino (2001, p. 65), “não se trata de fazer do outro um simples mediador instrumental. [...] A mediação do outro tem um sentido mais profundo, fazendo dele a condição desse desenvolvimento”.

A investigação realizada por Gomes e Figueiredo (2005) sobre a produção escrita de alunos com e sem síndrome de Down, revelou diferenças importantes entre esses alunos quanto aos aspectos da semântica e da organização dos elementos textuais. Diante disso levantamos o seguinte questionamento: o aluno com deficiência intelectual a partir da mediação de um aluno sem deficiência intelectual reconheceria a necessidade de introduzir mudanças em seu texto original quanto aos aspectos normativos e semânticos? Neste trabalho nos propomos investigar as produções textuais dos alunos que apresentam deficiência intelectual, no que se refere aos aspectos semânticos e macrotextuais da escrita, realizadas em contextos digitais.

## PRÁTICA DIALÓGICA: PRODUÇÃO TEXTUAL EM MEIO DIGITAL

A pesquisa foi realizada em parceria entre os pesquisadores da Universidade Federal do Ceará e da Universidade Federal de Campina Grande. O estudo desenvolveu-se no período de um ano durante o segundo semestre de 2011 e o primeiro de 2012. O grupo de Fortaleza contou com sete duplas, totalizando sete alunos com deficiência intelectual e sete alunos sem esse tipo de deficiência. A idade dos sujeitos com deficiência variava entre 14 e 32 anos. Quanto à escolaridade dos mesmos, a maioria estava inserida em escolas regulares.

Cada sessão de comunicação digital foi efetuada entre duas duplas de alunos com e sem deficiência intelectual de Fortaleza e de Campina Grande. A comunicação entre os alunos das duas cidades foi efetuada via *e-mail* e *MSN*. As sessões de comunicação foram mediadas pelos pesquisadores em ambas as cidades. Cada sessão teve duração de aproximadamente 40 minutos e abordaram temas livres relativos ao cotidiano dos alunos. A partir das conversas (*MSN* e *E-mail*) entre os sujeitos de Fortaleza e os de Campina Grande analisamos as produções textuais resultantes desses diálogos. Investigamos, portanto, os aspectos macrotextuais e semânticos dessas produções em meio digital, dos alunos com deficiência intelectual de Fortaleza.

Neste artigo, apresentaremos uma discussão sobre os aspectos macrotextuais e semânticos das produções textuais em contexto digital dos sujeitos com deficiência intelectual da cidade de Fortaleza.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados obtidos mediante intervenções foram organizados em três eixos: escrita, mediação e comunicação digital. Cada eixo se divide em subcategorias dispostas hierarquicamente do nível elementar ao avançado. Para efeito de análise, no presente trabalho será tratado diretamente o eixo referente à escrita.

### EIXO DA ESCRITA

Este eixo está dividido em nove subcategorias, estas por sua vez apresentam características das produções escritas dos sujeitos que apresentam deficiência intelectual no que concerne aos aspectos macrotextuais e semânticos. Tais categorias estão dispostas da seguinte maneira: da 1.1 a 1.5 (Apresenta dificuldades em perceber o erro ortográfico mesmo após a mediação, apresenta dificuldades em perceber o erro semântico mesmo após a mediação, escreve a frase/palavra de forma não convencional após a mediação, escreve de forma não convencional sem a mediação, inclui novos elementos na pauta escrita mudando o sentido da frase, respectivamente) correspondem ao nível mais elementar. As subcategorias 1.6 (Retoma o sentido original da intenção da escrita após a mediação) e 1.7 (Reconhece o erro ortográfico, nesta ordem) estão no nível intermediário, e as 1.8 (Identifica o erro após a mediação) e 1.9 (Identifica o erro após a mediação e reescreve a palavra/fase de forma convencional) constituem o nível mais avançado. No que se refere ao nível elementar desse eixo, a subcategoria que mais se manifestou foi a 1.4 (Escreve de forma não convencional sem a mediação) aparecendo 117 vezes em todos os sujeitos. Em seguida a que mais se manifestou foi a 1.3 (Escreve a frase/palavra de forma não convencional após a mediação) aparecendo 101 vezes, evidenciando que a mediação não exerceu influência sobre a produção escrita em relação aos aspectos

macrotextuais. Provavelmente esse comportamento se justifica tendo em vista o pouco tempo da pesquisa e por estarem em níveis distintos no que concerne ao conhecimento dos aspectos macrotextuais. MORAIS (2002) afirma que:

Numa fase inicial, os muitos erros de ortografia que nossos alunos apresentam são, portanto compreensíveis. Eles revelam que o aprendiz precisa de ajuda para incorporar todas as facetas da escrita. (...) É possível que o aluno (...) não tenha consciência de que errou, isto é, em nenhum momento desconfie de que a forma que grafou é errada.

Nesta pesquisa, atribui-se ao processo de aperfeiçoamento e conhecimento das regras de escrita, ao fato dos sujeitos demonstrarem dificuldades em perceber seus erros. Embora já apresentem características de escrita em nível alfabético, ainda precisam internalizar outras aprendizagens referentes às regras da escrita.

A subcategoria que menos se manifestou foi a 1.2 (Apresenta dificuldades em perceber o erro semântico mesmo após a mediação) com frequência de 15 vezes, não sendo expressa em dois dos sujeitos participantes. A baixa incidência dessa subcategoria indica que alunos com deficiência intelectual se beneficiam da mediação e são capazes de rever seus textos tornando-os coerentes do ponto de vista semântico. CARVALHO (2006) afirma que as crianças com deficiência intelectual têm mais chances de aprenderem quando estão em contato com outras crianças sem essa deficiência. Outras pesquisas (KATIMS, 1994; FIGUEIREDO, 2004; FIGUEIREDO e GOMES, 2007; SALUSTIANO, FIGUEIREDO, FERNANDES, 2004, 2007; FIGUEIREDO E FERNANDES, 2009)

revelam que a mediação constitui um importante mecanismo para os sujeitos com deficiência intelectual durante suas produções escritas. O exemplo a seguir mostra como a mediação influencia o aluno quanto à organização da frase a fim de dar sentido a mesma.

**T1- MP diz:** O que você vai dizer mais pra ele?

**T2- ADI diz:** Dizer que... dizer que eu...

**T3- ADI começa a digitar:** Eu sou amigo de

T4- MP interrompe ADI.

**T5- MP diz:** Amigo de quem?

**T6- ADI diz:** Dele, do Roberto.

**T7- MP diz:** Ah, então você tem que dizer é "sou seu amigo" não é não?

**T8- ADI** apaga o que digitou.

**T9- ADI digita enquanto soletra:** Eu sou seu amigo

**T10- ADI termina de escrever a frase e lê:** Eu sou seu amigo

Em relação ao nível intermediário do eixo da escrita, a subcategoria que mais se manifestou foi a 1.7 (Reconhece o erro ortográfico), evidenciando que o sujeito com deficiência intelectual durante a produção textual é capaz de reconhecer o erro ortográfico na escrita. MORAIS (2002), afirma que a ortografia constitui uma convenção, uma norma que se desenvolve ao longo da formação do leitor e do escritor. Trata-se de uma aprendizagem que implica em regularidades e irregularidades, estas últimas são adquiridas com a experiência escrita. Ainda no nível intermediário, a subcategoria 1.6 (Retoma o sentido original da intenção da escrita após a mediação) apareceu apenas 16 vezes, sendo esta a de menor ocorrência. Estudos realizados por (FIGUEIREDO, POULIN E GOMES, 2010) revelam que sujeitos com deficiência intelectual apresentam certa instabilidade cognitiva, aspecto que inter-

ferre na memória. Paour (1991), afirma que esses sujeitos possuem déficit na memória a curto prazo. Essa memória é responsável por armazenar informações, organizá-las ou até mesmo descartá-las.

Em relação ao nível mais avançado da categoria 1, a subcategoria 1.9 (Identifica o erro após a mediação e reescreve a palavra/fase de forma convencional) obteve maior frequência, aparecendo 57 vezes. Tais resultados revelam que a mediação influencia na produção textual desses alunos. Para Figueiredo, Salustiano e Fernandes (2003), a mediação é favorável quando funciona como uma combinação de diversas estratégias, que devem se basear nas dificuldades e potencialidades dos sujeitos em relação à situação que gera o conflito para a resolução do problema. A seguir um exemplo dessa subcategoria:

**T1- MV fala:** Já sabe o que vai escrever? Pois escreve.

**T2- ADI digita:** eu fui a praia

**T3- MV fala:** Isso! Quer escrever mais?

**T4- ADI confirma.**

**T5- ADI digita:** eu fui a praia **duas vez**

**T6- MV fala:** Tá certo? Tô só perguntando. Vamos ler aqui (apontando para o texto).

**T7- ADI lê:** eu fui a praia duas vez

**T8- MV fala:** Tá certo? Você acha que tá certo? Se você acha que tá certo, envia.

**T9- ADI** fica em silêncio.

**T10- MV fala:** E aí?

**T11- ADI acrescenta:** es na palavra (vez, ficando vezes)

**T12- MV fala:** E agora, tá certo?

**T13- ADI confirma.**

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que, de acordo com os resultados coletados, foram evidenciadas diferentes subcategorias no eixo da escrita, organizadas hierarquicamente contemplando os níveis elementar, intermediário e avançado. Dentre as subcategorias elencadas no eixo da escrita, a que mais se manifestou foi a que revela que o sujeito escreveu de forma não convencional sem a mediação. Isso significa que tais sujeitos assim, como os dito normais, perpassam pelos mesmos estágios de aquisição da escrita e que a partir do contato com este objeto social e da mediação com o outro, ele são capazes de escrever ortograficamente. Percebeu-se que, em geral, os alunos com D.I se beneficiam da mediação, sendo capazes de rever seus textos tornando-os coerentes do ponto de vista semântico facilitando assim, a compreensão para o leitor.

Ao longo das produções via comunicação digital os alunos com D.I, após a mediação, identificaram o erro e reescreveram a frase ou palavra de forma convencional, embora a frequência de ocorrência desse comportamento entre eles tenha variado. Desta forma é possível inferir que a mediação constitui um fator que influencia positivamente, pois a partir dela a pessoa com D.I é capaz de perceber e realizar alterações qualitativas em seus textos, tanto em relação ao aspecto macrotextual quanto ao semântico da escrita.

Em síntese, para a maioria dos participantes com deficiência intelectual, embora apresentem dificuldades em relação à memória a curto prazo, a mediação de seu par sem deficiência exerceu

influência sobre a necessidade de efetuar correções do texto sob o ponto de vista da norma escrita, bem como no que concerne ao aspecto semântico do texto.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, L.R.. **Deficiência mental: aprendizagem e desenvolvimento**. *Estudos Goiânia*, Goiânia, v.33, n. 5/6, p. 473-486, maio / jun. 2006.

FIGUEIREDO, R. V. **El aprendizaje de la lengua escrita en sujetos con deficiencia mental**. IV Congreso Internacional sobre adquisición de las lenguas del estado. Salamanca: Universidade de Salamanca, 2004.

FIGUEIREDO, R. V.; FERNANDES, A. C. **A importância da mediação pedagógica na apropriação de estratégias de escrita por alunos com deficiência intelectual**. In: 19º Encontro de pesquisa educacional Norte e Nordeste, 2009, João Pessoa. Educação, Direitos Humanos e Inclusão Social. João Pessoa, 2009.

FIGUEIREDO, R. V.; SALUSTIANO, D. A.; FERNANDES, A. C. **Mediação da aprendizagem da língua escrita por sujeitos com deficiência mental**. In: XVI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 2003, Aracajú. Educação, Pesquisa e Diversidade Regional, 2003.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de., GOMES, Adriana L. Limaverde. **A emergência da leitura e da escrita e alunos com deficiência mental**. In: GOMES, Adriana L. Limaverde. Deficiência mental. São Paulo: MEC/SEESP. 2007.

FIGUEIREDO, R. V & POULIN, J.R. & GOMES, A. L. L. **Atendimento Educacional Especializado do Aluno com Deficiência Intelectual**. São Paulo: Moderna, 2010.

INHELDER, Bärbel. **Le diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaux**, 2ième édition augmentée, Neuchâtel (Suisse): Éditions Delachaux & Niestlé, 1963.

KATIMS, D.S. **Emergency literacy in preschool children with disabilities**. *Learning Disability Quarterly*, n. 17, p. 58-69. 1994.

MORAIS, A. G. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2002.

PAOUR, J. L. **Modèle Cognitif et développemental du retard mental: pour comprendre et intervenir**. Tese professor titular. Université de Provence, Marseille, 1991.

PERRONI, M. C. **O desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: MartinsFontes, 1992.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski. In: **Educação e Sociedade – Revista quadrimestral da ciência e da educação**. N. 71, Ano XXI. Campinas, Unicamp, out. 2001, p. 65.

SALUSTIANO, D.A.; FIGUEIREDO, R. V.; FERNANDES, A.C. **Mediações da Aprendizagem da Língua Escrita por Sujeitos com Deficiência Mental**. In: CRUZ, S. H. V.; HOLLANDA, M.P. (Org.). *Linguagem e Educação da criança*. Fortaleza: Editora UFC, 2004, v. 1, p. 317-329.

SALUSTIANO, D. A., FIGUEIREDO, R. V. ; FERNANDES, A. C. **Mediações da aprendizagem da língua escrita por alunos com deficiência mental. Atendimento Educacional Especializado (Deficiência mental)**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007, v., p. 71-81.

VAN DIJK, TEUN A.; KINTSCH, W. **Strategies of discourse comprehension**. Nova York: Academic Press, 1983.



PARTE IX

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SUAS  
PRÁTICAS**

# OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNDO GLOBALIZADO

## **SAMIRA FONTES CARNEIRO**

Graduada em Pedagogia pela UERN. Especialista em Educação pela UERN no campo temático Políticas para a Diversidade e Inclusão. Aluna do Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação – POSEDOC/UERN, linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação. Participa de dois grupos de pesquisas da UERN: Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação Inclusiva – GEPPEI e Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Estado e Sociedade – GEPEES. Atualmente é professora efetiva do Município de Assú/RN atuando na Educação Básica – samira.uern@gmail.com

## **IVONALDO NERES LEITE**

Orientador. Mestre em Educação pela UFPB. Doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Porto/Portugal. Professor adjunto da UFPB. Pesquisador do CNPq. Docente colaborador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Estado e Sociedade – GEPEES, na linha de pesquisa Educação, Trabalho e Desenvolvimento. Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDOC/UERN, linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação – ivonaldo.leite@gmail.com

## INTRODUÇÃO

Desde os anos 1990 iniciaram-se a matrícula de alunos com deficiência nas escolas regulares do sistema público de ensino no Brasil baseados no paradigma da Educação para todos, na busca pela democratização da escola.

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

Neste estudo buscamos trazer uma discussão sobre os limites e as possibilidades da Educação inclusiva no mundo globalizado no qual vivemos. Acreditamos que os processos da globalização interferem de algum modo na educação, especificamente na educação inclusiva.

Este trabalho foi feito através de leituras bibliográficas, na qual procuramos evidenciar como a bibliografia aborda a questão da inclusão na Era da Globalização – quais abordagens têm sido desenvolvidas a respeito, os impactos, as experiências realizadas, os desafios.

Surge a partir das discussões realizadas durante a disciplina Educação e Cidadania do Programa de Pós-graduação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – POSEDOC/UERN.

Partimos do pressuposto de que a Educação Inclusiva é direito das pessoas com deficiência e dever do Estado promover ações na qual todos tenham acesso a educação, haja vista que ser cidadão é também ter acesso à direitos sociais, tendo acesso a educação, trabalho, saúde, moradia, entre outros, bem como o direito à diversidade (CORTINA, 2005). De acordo com Cortina (2005), a cidadania se constitui em um status legal de direitos, um status moral que está relacionado às responsabilidades e aos valores, como também a questão da identidade na qual está relacionada à cultura. Dessa forma é essencial se pensar sobre as possibilidades de se efetivar uma educação inclusiva, na qual se almeja que os direitos dos cidadãos sejam garantidos.

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ERA DA GLOBALIZAÇÃO

### Definição de Globalização

De acordo com Santos (2011), a globalização se constitui, em um fenômeno bastante complexo e que exige nossa atenção para uma análise mais apurada, ele a define como sendo “um fenômeno multifacetado com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo” (p. 26). Dessa forma, ele nos mostra que a globalização não se caracteriza somente como acontecimento no âmbito econômico, como se costuma pensar o senso comum.

“O modo de produção geral de globalização desdobra-se em quatro modos de produção, os quais, ao meu ver, dão origem a quatro formas de globalização” (p.65).

De acordo com a citação, podemos percebermos que Santos (2011) apresenta uma discussão sobre os processos de globalização, na qual afirma que não há somente um tipo de globalização, mas globalizações, apresentando quatro modos de produção que, segundo ele, dão origem a quatro formas de globalização, que são: 1) localismo globalizado, 2) globalismo localizado, 3) cosmopolitismo e 4) o patrimônio comum da humanidade. Dessa forma, ele nos ressalta que a globalização possui aspectos negativos resultantes da globalização hegemônica (localismos globalizados e globalismos localizados), mas também possui aspectos positivos, haja vista existir também a chamada globalização contra-hegemônica que luta contra os processos de dominação e exclusão (cosmopolitismo e o patrimônio comum da humanidade).

Ele afirma, assim, que os processos de globalização representam “um vasto e intenso campo de conflitos entre grupos sociais, Estados e interesses hegemônicos, por um lado, e grupos sociais, Estado e interesses subalternos, por outro; e mesmo no interior do campo hegemônico há divisões mais ou menos significativas” (p. 27).

### Influência da globalização na educação e educação inclusiva

Lima (2007), Cardias (2007), Alves, Santos Neto e Silva vem nos apresentar a relação da questão da educação inclusiva e os processos de globalização, buscando mostrar quais são as dificuldades e desafios para se realizar uma educação para todos e de qualidade nesta sociedade influenciada pelo capitalismo, pela política neoliberal, na qual se constata a tendência de homogeneização das práticas educativas e dos indivíduos em decorrência da globalização hegemônica.

De acordo com as leituras realizadas sobre a inclusão na era da globalização, podemos constatar que os processos de globalização têm atingido/repercutido de forma muito forte no âmbito educacional, principalmente por meio das ações dos organismos internacionais buscando desenvolver nos países periféricos/menos desenvolvidos, como o Brasil, com forte investimento em programas e projetos nos quais o país que realiza tais acordos tem que se adequar para atender todas as exigências para poder receber tais “ajudas” financeiras.

Podemos perceber desde os anos 1990 a presença desses organismos, como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a UNESCO, entre outros, atuando em nosso país realizando acordos que resultam na adoção de políticas que interferem diretamente na educação e cultura, na adoção de práticas homogêneas nas escolas, como as avaliações padrões, como se os sujeitos fossem homogêneos, iguais na relação que se estabelece com a aprendizagem, de sua atuação com o objeto a conhecer.

Conforme Alves, Santos Neto e Silva a globalização tem influenciado a educação escolar como também os processos de inclusão e exclusão, bem como visa somente atender aos anseios/interesses de mercado capitalista. A hipótese central desses autores acima mencionados, tendo por base os resultados de diversos estudos (Santos, 2001; Torres, 2000, 2002; Dale, 2004; Ianni, 1996; Freire, 1996, 2001; Gentili, 2000) é a de que: “a globalização tem influenciado os processos de avaliação, os currículos, as formas de gestão, a relação pedagógica e os processos de inclusão e exclusão de acordo com os interesses do mercado capitalista” (p.2).

Lima (2007) também nos mostra em seus estudos que existe uma relação e interferência das “globalizações” sobre o campo/sistema educacional. O processo de globalização neoliberal traz demandas e consequências para os sistemas educativos. A autora afirma que “o objetivo central do projeto neoliberal não é só a privatização. O aspecto central é a adequação da escola e da universidade pública e privada aos mecanismos de mercado, de modo que a escola funcione à semelhança do mercado” (p.49).

*As reformas educacionais implementadas na América Latina, em particular no Brasil, a partir dos anos 1990, evidenciam a presença da globalização hegemônica e do ideário neoliberal que subsidiam os pacotes de ensino proposto, interfere no papel do Estado, minimizando-o, na privatização das instituições públicas, entre outros (LIMA, 2007. P. 48).*

Assim, Lima (2007) nos mostra, na citação anterior, que existe a influência e determinismos internacionais sobre a política educacional brasileira. E isso remete também repercussões na política de educação inclusiva. Para Lima (2007) é necessário um olhar atento e crítico para a questão da tão falada e propagada política de inclusão, pois estar incluído não é ter acesso à matrícula na escola, mas é bem mais, vai mais além, é ter as condições necessárias para aprender. Segundo ela está ocorrendo uma espécie de inclusão subalterna e a exclusão dentro da inclusão, o aluno está dentro da escola, contudo não tem um currículo adequado, acessível e nem condições que lhes possam possibilitar um atendimento adequado e de qualidade. A educação na perspectiva da educação inclusiva “pressupõem-se muito mais do que simplesmente a garantia da vaga a todos os alunos, mas principalmente a reorganização das escolas e de suas propostas pedagógicas, a fim de promover a aprendizagem de todos” (CARNEIRO, ZAPPAROLI, 2011 apud COSTA et al, 2011. P. 94).

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

*De fato, se os já incluídos não vêm atendidas suas necessidades educativas mais elementares, como esperar que haja disponibilidade dessa mesma escola em se preparar para receber os excluídos [...] (LIMA, 2007. P. 51).*

Esses são alguns dos questionamentos que a autora evidencia com relação a atual política de inclusão no Brasil, na qual são abertas as matrículas na escola regular de ensino, contudo não há grandes mudanças nas metodologias, nas maneiras de ensinar, nos modos de avaliar, na estrutura e atitudes nas escolas. Sendo assim, Lima (2007) conclui apontando como caminho o interculturalismo como possibilidade de lidar melhor com os diferentes, com a diversidade, com os desafios que se colocam para a escola hoje.

Nesta mesma perspectiva, Ramos (2008) também aponta a abordagem intercultural como extremamente importante no estabelecimento das relações humanas, na busca de diminuir os preconceitos, os estereótipos, atitudes discriminatórias e excludentes.

*O intercultural implica um esforço contra o etnocentrismo, os estereótipos e os preconceitos, um trabalho de descentração e de meta conhecimento da sua própria identidade cultural e do papel que ela desempenha na construção identitária, obrigando a reflectir sobre a sua cultura, sobre a sua própria identidade cultural (p. 58).*

De acordo com ela, percebemos que é necessário o respeito à diversidade existente, as diferenças entre sujeitos e culturas. Assim, o paradigma da educação intercultural vem desafiar os atuais paradigmas tradicionais de ensino e das relações entre as pessoas. Ramos (2008) afirma que “o intercultural implica relação, diálogo e comunicação entre as diferentes culturas, através dos indivíduos e grupos portadores dessas culturas, em situações interculturais diversas” (p.58).

Nesta direção, Cortina (2005) também afirma que a interculturalidade é um caminho para um melhor relacionamento entre as pessoas, entre as culturas, visando o respeito mútuo. Assim, a autora afirma:

*Nesse sentido, uma ética intercultural não se contenta em assimilar as culturas relegadas à vencedora, nem tampouco com a coexistência das culturas, mas convida a um diálogo entre as culturas, de forma que respeitem suas diferenças e esclareçam conjuntamente o que consideram irrenunciável para construir, a partir de todas elas, uma convivência mais justa e mais feliz (P. 143, 144).*

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

Kadlubitski e Junqueira (2009) nos mostram que precisamos do estabelecimento de políticas voltadas para a valorização da diversidade e que esta não deve ser motivo para se justificar desigualdades.

*Compreende-se, assim, a necessidade de se instituírem políticas que assegurem as diferenças, de modo que a diversidade cultural não seja motivo para inferiorização de alguns grupos em relação a outros grupos culturais, que as diferenças não sejam um motivo de desigualdade, que questões como sexo, cor de pele, religião, orientação sexual, condições físicas, classe social, idade, entre tantas diferenças objetivas que temos, assumam uma relevância que determine o tipo de relação que teremos com a sociedade, [...] As diferenças não podem determinar que um grupo ganhe mais ou menos, que ocupe lugares de comando ou apenas de subordinação, que pertença a uma determinada classe social ou a uma outra (p.182).*

Desta forma, identificam numa educação de respeito às diferenças uma possibilidade muito importante e promissora na sociedade multicultural na qual vivemos e de que precisamos de instrumentos de inclusão e democratização.

Com relação à possibilidade da efetivação da educação inclusiva, Costa (2011) afirma sobre a importância de se investir na formação dos professores na busca de desenvolver uma educação para todos, enfatizando que “A formação dos professores pode oportunizar crítica a sociedade, ao contemplar questões referentes à inclusão escolar de alunos com deficiência, possibilitando uma

educação para o desenvolvimento humano” (p. 50). A mesma também nos mostra a relevância da participação dos pais na escola e na educação inclusiva de seus filhos.

Santos (2011) enfatiza que o cosmopolitismo se constitui em movimentos de resistências a dominação e a exclusão, essa resistência “consiste em transformar trocas desiguais em trocas de autoridade partilhada, e traduz-se em lutas contra a exclusão, a inclusão subalterna, a dependência, a desintegração, a despromoção” (p. 67). Percebo que os movimentos em favor de uma inclusão social e educacional, se insere aqui no cosmopolitismo, haja vista que pensar e lutar pela inclusão se configura em um modo de pensar que vai de encontro com o pensar hegemônico e que sugere o pensar a educação para além dos limites do Estado, e nos coloca como desafio atual se pensar em uma educação cosmopolita, na luta contra as formas de dominação, exclusão, inclusão subalterna.

Sendo assim, através do estudo pudemos perceber que os processos de globalização tem influenciado a educação; que a globalização impacta as avaliações, os currículos, as relações pedagógicas e as práticas educativas e as relações de inclusão e de exclusão (ALVES, SANTOS NETO E SILVA).

## CONSIDERAÇÕES

A partir das leituras percebemos quantos desafios e dificuldades ainda existem para a efetivação para uma Educação Inclusiva na qual seja oferecido um serviço educacional de qualidade a todas as pessoas e sejam minimizadas situações de preconceitos e exclusões.

Deste modo, constatamos que existem diversas dificuldades e desafios para se construir uma educação inclusiva nessa era da globalização, de globalismos, onde prevalecem as exclusões na educação e no trabalho. Entre os principais desafios encontrados estão àqueles relacionados à modificação das escolas, uma reorganização das estruturas físicas e das práticas educativas, como os modos de ensino e avaliação, bem como o tratamento com os alunos, as relações e atitudes com os sujeitos, sujeitos esses sociais, culturais, diferenciados um dos outros e que não podem ser tratados como homogêneos, mas seres únicos que possuem singularidades relacionadas ao seu meio social, cultural.

Neste sentido, os estudos de vários autores como os de Lima (2007), Ramos (2008), Cortina (2005), apontam a interculturalidade como alternativa para uma possível relação saudável entre as pessoas, mostrando que existe uma multiculturalidade, uma diversidade e isso sugere respeito no convívio com os diferentes, com as diferentes pessoas, linguagens, culturas, bem como a necessidade do firmamento do diálogo entre as diferentes culturas.

Percebemos assim, que se faz necessário à busca por alternativas para uma boa convivência entre as pessoas, para uma educação inclusiva. E ainda que as atuais políticas sejam postas em prática. E para que isso realmente se concretize é evidente que necessitamos de investimentos e apoio do Estado, considerando este como sendo o principal responsável por oferecer uma educação de qualidade, associado também a outras políticas e serviços, como a saúde, ao trabalho, a moradia, etc, bem como se faz necessária a participação da sociedade civil, dos movimentos sociais, dos próprios sujeitos.

Portanto, neste trabalho buscamos mostrar como a bibliografia tem abordado a educação inclusiva na era da globalização, quais as dificuldades e os caminhos apontados como alternativa, problematizando assim, as questões de pensar outras possibilidades possíveis a fim de permitir que a inclusão efetivamente aconteça e os direitos dos cidadãos sejam garantidos.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria Leila. SANTOS NETO, Elydio dos. SILVA, Marta Regina Paulo da. **Impactos da globalização nas escolas de educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental**: as opiniões dos educadores. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-3460--Int.pdf>.
- CARDIAS, Sibebe Macagnan. **A Escola Especial no contexto da Educação Inclusiva e da Globalização**, Passo Fundo, 2007. Dissertação de Mestrado. Disponível em: [www.ppgedu.upf.br](http://www.ppgedu.upf.br).
- CARNEIRO, Waldeck. ZAPPAROLI, Kelem. A diversidade e a diferença como eixos da educação inclusiva: subsídios ao debate. IN: COSTA, Valdelúcia Alves da [et al.] (org.). **Políticas públicas e produção do conhecimento em educação inclusiva**. Niterói: Intertexto, 2011.
- CARVALHO, Rosita Edler. **A Política da Educação Especial no Brasil**. IN: Em aberto, Brasília, ano 13, n. 60, out/dez, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- CORTINA, Adela. **Cidadãos do mundo**. Trad. São Paulo: Edições Layola, 2005.
- COSTA, Valdelúcia Alves da. Formação de professores e educação inclusiva: experiências na escola pública. IN: COSTA, Valdelúcia Alves da [et al.] (org.). **Políticas públicas e produção do conhecimento em educação inclusiva**. Niterói: Intertexto, 2011.
- KADLUBITSKI. JUNQUEIRA. **Diversidade cultural e políticas educacionais**. UFSM, 2009.
- LIMA, Niédja Maria Ferreira de. Globalização e educação: implicações no debate sobre a política de inclusão. IN: **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.13, n.26, p.40-54, jul./dez. 2007. Disponível em: <[http://www.intermeio.ufms.br/revistas/26/InterMeio\\_v13\\_n26\\_Niedja%20Maria.pdf](http://www.intermeio.ufms.br/revistas/26/InterMeio_v13_n26_Niedja%20Maria.pdf)>.
- RAMOS, Natália. Crianças e famílias em contexto migratório e intercultural – desafios às práticas e políticas educacionais, sociais e de cidadania. IN: RAMOS, Natália (coord.) **Educação, interculturalidade e cidadania**. Bucarest: Milena Press, 2008.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processo da globalização. IN: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **A Globalização e as ciências sociais**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÚCIA DE ARAÚJO RAMOS MARTINS

UFRN – luc.martins@terra.com.br Joseane Maria Araújo de Medeiros – UFRN – josymariaa@gmail.com

## INTRODUÇÃO

A reflexão proposta advém de um estudo de caso realizado em uma escola pública da cidade de Natal-RN. O jovem, sujeito da investigação, tem limitações características da Síndrome de Down e foi inserido na rede regular de ensino aos 13 anos. As inquietações provocadas pelas incertezas da professora e o compromisso em promover a inclusão escolar foram pontos motivadores na busca de uma intervenção pedagógica mais coerente com as necessidades do sujeito investigado.

As questões iniciais direcionaram para o entendimento do tardio ingresso no ensino regular, o conhecimento das limitações e possibilidades do sujeito, uma vez que pairava, por parte de alguns profissionais, certa dúvida na condição de aprendizado do sujeito. Então, perguntava-se: o que houve para só ser matriculado agora? Quais são suas necessidades educativas especiais? O que ele domina de conhecimento sistematizado?

A inclusão no ensino regular tem sido crescente após a década de 1990 com base no direito assegurado na LDB 9.394/96. A universalização do ensino tem se constituído uma realidade a qual a conscientização dos profissionais e familiares favorecerem o ingresso na escola regular, compreendendo que a inclusão é salutar ao desenvolvimento do sujeito com necessidades educativas especiais. No referido documento, o artigo 58 diz:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 1996).

O segundo parágrafo do artigo citado deixa claro a intenção de oferecer uma ação inclusiva, atenta a não segregação no ensino, resguardando os casos em que houver impossibilidade decorrente das condições específicas do aluno. Esse trecho nos conduziu a inferir que a condição do sujeito em estudo não lhe permitiu ser inserido no sistema de ensino regular na idade apropriada.

No passado, o sujeito deficiente não tinha assegurado o direito à educação no ensino regular, ficando a responsabilidade aos atendimentos de ensino específico e quando situados no espaço escolar, eles ficavam segregados nas classes especiais.

As lutas e conquistas dos direitos permite que na atualidade os sujeitos deficientes estejam mais inseridos na convivência social e, em condições de aprendizagem diversas. O próprio movimento de acreditar na possibilidade de aprendizagem se constitui uma conquista.

O estigma presente na sociedade em relação aos modelos que destoam do padrão de normalidade contribui de certa forma, no impedimento de identificação das potencialidades dos sujeitos deficientes e em novos investimentos para seu desenvolvimento. Segundo Goffman (1988) o estigma deprecia a pessoa que se mostra distante do padrão de valor concebido pela sociedade. O que a sociedade, a escola e a família esperam de um sujeito com deficiência intelectual?

A importância de investigar o problema concreto através da metodologia do Estudo de Caso tem como objetivo poder colaborar com a inclusão do nosso sujeito pesquisado na escola regular. Segundo Yin (2005, p.381) “o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos de fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos”.

A investigação se caracteriza como um Estudo de Caso, pois “refere-se a uma análise intensiva de uma situação particular” (Tull, 1976, p 323); como também, “os comportamentos relevantes não podem ser manipulados, mas onde é possível se fazer observações diretas e entrevistas sistemáticas” (Yin, 1989, p.74) e, por se tratar de “um fenômeno que não pode ser estudado fora do contexto no qual ele naturalmente ocorre” (BONOMA, 1985, p. 207).

A priori, os levantamentos dos aportes teóricos nos subsidiaram na construção e reflexão da pesquisa. Contamos com o apoio da família e da escola para o desenvolvimento do estudo. Em seguida, realizamos a entrevista com a mãe do sujeito, com os profissionais da escola e com alguns profissionais que fazem atendimentos específicos. Também realizamos a observação direta não participante na casa dele e em sala de aula nos permitindo obter uma riqueza maior de dados.

A entrevista se constitui como semiestruturada pela possibilidade de oferecer abertura de inserir outros questionamentos no processo, conforme se refere Triviños (1987, p.152) ao defender que ela “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações. Manzini (1990) detalha que esse tipo de entrevista

*está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas (MANZINI 1990, p.154).*

A queixa inicial dos adultos (professora e outros profissionais) centrava-se na dificuldade do sujeito investigado se socializar com seus pares, reagindo em algumas situações de forma indevida e agressiva. Precisávamos entender o que estava sendo desfavorável a sua integração e compreender o que lhe motivava, pois se mostrava alheio às propostas de atividades.

Para preservar sua identidade e dos demais profissionais que colaboraram no estudo iremos mencionar a função para situar a participação dos sujeitos que são: mãe, professora, coordenadora e profissional de atendimento especializado.

O olhar individualizado ao sujeito investigado nos fez perceber o quanto é preciso conceber a sala de aula como laboratório de pesquisa e intervir no processo de inclusão, reconhecendo a particularidade de cada um em decorrência de sua história de vida.

## CONHECENDO O SUJEITO

O sujeito investigado tem 13 anos, matriculado pela primeira vez no ensino regular e no 5º ano. Nascido e criado na cidade de Natal-RN. Segundo filho de pais alfabetizados, mas sem a conclusão do ensino básico.

Ele tem diagnóstico de Síndrome de Down. Seu irmão mais velho tem 17 anos. Mora com a mãe e irmão em residência, em um bairro popular. O seu pai abandonou a casa logo após o laudo do filho e constituiu outra família. Esporadicamente, dá alguma assistência e visita o filho. O irmão trabalha no programa do primeiro emprego, a mãe é lavadeira (trabalha em casa) e ele é aposentado.

A linguagem dele é precária, fala pouco e, às vezes, de forma incompreensível. Apresenta comportamento social instável. Com base na literatura as características dele correspondem com as especificidades do sujeito que possui a Síndrome de Down, que segundo Martins (2009, p.35) “é uma condição decorrente de alteração no cromossomo autossômico de número 21”. Das características há “lentidão no crescimento [...], tendência à obesidade, cabeça menor [...]; olhos com prega epicanthal (no canto do olho) e formato oblíquo; boca pequena e língua sulcada [...] mãos pequenas e grossas [...] hipotonia muscular” (MARTINS, 2008, p. 45).

O sujeito investigado possui essas características e dentre elas a questão da dificuldade de falar é notória, pois a estrutura de sua língua dificulta sua linguagem, mas infelizmente, ele se encontra sem atendimento de fonoaudiologia.

No que se refere à compreensão, observa-se que ele tem uma dificuldade de entendimento, mas os conhecimentos podem ser adquiridos com as orientações diretas e intensivas. Segundo Coll (2004)

*A deficiência mental constitui uma condição permanente, embora não imutável. Por isto, é correto incluir a deficiência mental [...] na seção das necessidades educativas especiais de caráter permanente, ainda que o desafio do educador consista justamente em tratar de mudar para melhor o grau da capacidade deficiente do educando (Coll 2004, p.195).*

O acreditar nas possibilidades de aprendizagem do sujeito com Síndrome de Down é o primeiro passo para se propor a inclusão escolar; afinal, o comprometimento de sua faculdade mental não corresponde à impossibilidade de aprender algo.

## ENTREVISTAS

As questões essenciais da entrevista com a mãe constituíram-se dos seguintes tópicos: gravidez, família nuclear, o desenvolvimento, atendimentos especializados, a vida escolar (ensino regular) e os interesses motivacionais do sujeito.

A mãe ficou grávida aos 39 anos e o período foi saudável. Ela não teve problema de pressão alta, mas a gravidez foi tumultuada, devido aos problemas com o esposo.

Ela contou que após o nascimento do bebê ele ficou muito perturbado. A mãe acha que ele ficou se sentindo culpado, castigado. E resolveu deixá-la com os dois filhos. O que mais lhe chama atenção é o carinho que nosso sujeito de estudo demonstra ao pai apesar de não ter sido criado por ele. “Eu achei que ele não ia gostar do pai, mas desde menor que recebe ele com muita alegria, abraça, fico admirada” (mãe).

Segundo ela, os médicos não disseram da possibilidade dela ter um filho com Síndrome de Down. Depois que nasceu o filho foi que o médico falou para ela e o esposo. Foi difícil no começo, pois não entendia, mas aceitou logo a situação do filho; afinal, disse ela: – “Deus permitiu que ele viesse assim”.

Os estudos revelam que “embora a alteração genética seja considerada acidental, existem fatores predisponentes. Entre esses fatores evidenciados pelos pesquisadores está a idade avançada da mãe e do pai” (GOLLOR, 1990; WERNECK, 1993 apud MARTINS, 2008). O caso do nosso sujeito pode ter advindo da questão da idade, pois ela estava próxima aos 40 anos. Porém, há controvérsias por parte de Schwarzman (apud MARTINS, 2008, p.43) quando coloca que “[...] em números absolutos, o maior número de casos de síndrome Down provém de mães jovens, uma vez que essas procriam muito mais do que as idosas”.

O bebê demorou a segurar o pescoço. Andou após os 03 anos e falou depois dos 04 anos de idade. Isto era algo que preocupava a mãe e resolveu levá-lo ao atendimento especializado em torno dos 02 anos.

Ao questionarmos o ingresso do sujeito na escola aos 13 anos, ela nos colocou que não se sentia segura. Ele não tinha controle dos esfíncteres e sem domínio na higienização. Ela também temia algum adulto ou colega da escola tratá-lo mal em razão do comportamento instável apresentando, às vezes, agressividade.

Também disse não acreditar que ele pode aprender muito na escola devido às limitações postas pela Síndrome, conforme profissionais lhe explicaram. Essa foi uma das questões que nos levaram a refletir mais profundamente: “o não acreditar na sua possibilidade de aprendizagem escolar”.

Interessante destacar que a forma como se lida com as limitações podem interferir no processo de desenvolvimento do sujeito. Na fala da mãe, há uma colocação conflituosa, pois em alguns momentos ele é um bebê e em outros um homem. Talvez a maneira como a mãe está lidando com essa situação lhe impeça de acreditar em uma possibilidade de aprendizagem do filho e, ele por sua vez não pode agir diferente; afinal, é pertinente “a tese de que os problemas emocionais e de conduta estão, em grande parte, relacionados com fatores ambientais e familiares” (MARTINS, 2008, p.51).

Os impedimentos atitudinais são por vezes são mais limitadores do que própria deficiência e a falta de conhecimento. O acreditar gera subjetivamente possibilidade de aprendizagem no sujeito.

A professora **A** informou que ele apresenta sono e dorme em sala. Tem atitudes impulsivas de quebrar o lápis, implica com os colegas, pega os materiais deles e resiste para não devolver. Algumas vezes, sai da sala sem permissão e não quer retornar. Ela expressou sua insegurança por ser a primeira experiência com um Down e a falta de conhecimentos para desenvolver ações pedagógicas específicas. Algumas vezes, ficou observando o comportamento dele e pensando se ele tem como responder aos conhecimentos sistematizados.

A professora **B** observa que ele não tem autonomia, precisa ser monitorado por um adulto todo o tempo, ou seja, tem total dependência. Na sua aula, ocorreu dele resolver sair de sala e se tornou difícil convencê-lo do contrário, pois quando quer algo resiste de forma agressiva a qualquer investida inversa, por mais que se mostre algo atrativo. Ela falou já ter conhecimento de trabalho com o Down, mas estava tendo dificuldades de atraí-lo aos conteúdos planejados, apesar de ter proposto algumas atividades lúdicas.

As duas professoras relatam a dificuldade de trabalhar com ele junto à turma sem auxiliar, a importância de se ter um conhecimento específico sobre a Síndrome de Down, mas expressaram

certa dúvida quanto a sua aprendizagem escolar, em razão do seu comprometimento intelectual e desinteresse nas atividades propostas.

As dúvidas sobre a possibilidade de aprendizado escolar se encontram presentes em todas as falas e as experiências realizadas, em sala, não tinham sido muito favoráveis.

Os profissionais de atendimento especializado informaram que o nosso sujeito em estudo pouco avançou nas questões do aprendizado e na convivência em grupo. Ele sempre foi muito individualista, só responde melhor aos estímulos quando está sozinho. Em algumas experiências, ele chegou a agredir os colegas que recebiam atendimento pedagógico, em pequeno grupo. A equipe achou melhor atendê-lo individualmente, e, em todo o horário, ele realiza a atividade sozinho com o profissional.

Os profissionais que conversaram conosco alegaram que a mãe tem dificuldade de deixá-lo crescer e o trata ainda como um bebê. Para eles, esta é a explicação para o sujeito investigado ter avançado pouco nos 11 anos de acompanhamento especializado.

## OBSERVAÇÕES

Em casa ele é o centro das atenções. A mãe tem dificuldade em colocar limites. Ele colabora nas atividades cotidianas, como: varrer e guardar seus brinquedos. Gosta de ouvir música ao balanço de uma rede. Para esse fim, o sujeito demonstrou autonomia para ligar o equipamento e se dirigir a rede. O mesmo ocorreu quando sujou o chão e procurou varrer e colocar o lixo no cesto. Percebemos que se a atividade é de seu interesse ele consegue desenvolvê-la sem o comando de um adulto e descobrimos que aprendeu pela observação e imitação da mãe.

Na sala de aula, mostrou-se apático, sonolento e indisponível às solicitações da professora. Observamos que os colegas não procuram se aproximar dele, alguns demonstram receio devido a seu comportamento inesperado e agressivo.

No atendimento especializado, ele correspondeu às solicitações e apresenta prazer em realizar as atividades propostas, principalmente, as que envolvem o uso de recursos didáticos, como por exemplo, os jogos. Nessa intervenção, foi possível descobrir o que ele domina em termos de conhecimento.

O conceito de cores e agrupamento por semelhança demonstrou conhecimento. Reconheceu a diferença entre desenho e escrita, apesar de se encontrar no estágio pré-silábico e sem identificar nenhuma letra. Observamos que a importância da funcionalidade da escrita ainda não foi concebida; o que justifica seu desinteresse nas atividades escritas.

## CONSIDERAÇÕES SOBRE O CASO

A investigação confirma a importância de se ter um olhar individualizado às necessidades educativas especiais do sujeito, mesmo que se tenha conhecimento das características comuns de uma determinada deficiência. Assim como, a importância de destacar as potencialidades, ou seja, sua capacidade de aprender, utilizando-se de adaptações curriculares e de estratégias que possam se articular ao interesse do sujeito.

No estudo, vimos que o sujeito investigado tem interesse por música e desenvolve com autonomia as ações que lhe são cotidianas e significativas. Observamos que apesar do empenho das professoras em envolvê-lo, elas estavam propondo atividades distantes de sua realidade e do seu

mundo de interesse. Desse modo, foi proposto um planejamento mais articulado, através da análise do Estudo de Caso.

Promover o seu relacionamento com os demais colegas de sala faz parte do aprendizado social, considerando que sua experiência em grupo (colegas) é empobrecida. A sua relação com o outro tem sido demarcada pela presença de adultos e com atenção individualizada.

Outro ponto importante a ser destacado é a importância de romper com o estigma da impossibilidade de aprendizagem, para promover um acreditar mais salutar ao desenvolvimento ao sujeito. Para isso, o primeiro movimento foi apresentar o saber do sujeito aos adultos e propor uma atividade que ele pudesse desenvolvê-la e se envolver com os demais colegas da sala. Corroborando com Martins (2008) temos consciência que há

*prejuízos em áreas cerebrais diversas, causando lentidão na captação e no processamento de informações, na elaboração e emissão de respostas adequadas e, também, afetando algumas funções cognitivas importantíssimas para a aprendizagem, tais como: atenção, iniciativa, memória, associação e análise (MARTINS, 2008, p.47).*

O conhecimento desses aspectos não devem ser tornar um impedimento para o desenvolvimento e o investimento pedagógico, mas proporcionar ações que permitam melhoria deles.

Segundo a Associação Americana sobre Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD) o sujeito deve ser avaliado conforme as seguintes considerações:

*As limitações no funcionamento atual devem ser consideradas dentro do contexto dos ambientes da comunidade em que a pessoa está inserida, observando quais pessoas são da mesma faixa etária e da mesma cultura do indivíduo. Uma avaliação válida considera a diversidade cultural e linguística, bem como as diferenças nas comunicações, nos fatores sensoriais, nos motores e nos comportamentais. Em cada indivíduo, as limitações coexistem frequentemente com as potencialidades, ou seja, com suas habilidades. Um propósito importante ao descrever as limitações é o de desenvolver um perfil aos apoios necessários. Com apoios personalizados durante um determinado período de tempo, o funcionamento cotidiano da pessoa com retardo mental tende, geralmente, a melhorar (AAIDD, 2011, p.39).*

É nessa perspectiva de contribuir para o desenvolvimento do sujeito que os limites não devem se tornar barreiras intransponíveis, mas sim permitir que outros investimentos possam ser realizados, no intuito de promover aprendizado.

Para tal finalidade, reconhecemos a importância de promover um Planejamento Educativo Individualizado – PEI, pois não basta apenas assegurar a matrícula do aluno no ensino regular. “Uma escola ou turma considerada inclusiva precisa ser, mais do que um espaço para a convivência, um ambiente onde ele aprenda os conteúdos socialmente valorizados para todos os alunos da mesma faixa etária” (GLAT; BLANCO, 2007, p.17).

Com base em Pacheco (2007) vemos o quanto é fundamental que o próprio ambiente da sala de aula seja planejado, assim como o trabalho pedagógico a ser desenvolvido correlacionado às possibilidades do sujeito e não apenas focalizando seus limites. Assim sendo, a adaptação curricular, a interação com os colegas da turma, a intervenção do professor e demais funcionários da instituição devem corresponder com a finalidade sócia educativa e pedagógica que compõe o plano de ensino.

A elaboração do Plano Educativo Individualizado – PEI – deve envolver os pais, os profissionais de atendimento especializado, o professor de sala de aula e a coordenação. O processo do diagnós-

tico a participação de outros funcionários da escola é interessante; assim como a observação da sua relação com os colegas. Por essa razão, a investigação através de um Estudo de Caso se torna imprescindível.

De posse do diagnóstico do sujeito investigado, amparamo-nos em Pacheco (2007) sugerindo que o PEI apresente os seguintes aspectos: componentes a priorizar; metas para o semestre; métodos; constituição do quadro de pessoas responsáveis pelas ações; recursos; critérios para resultados e os modos de avaliar resultados.

O planejamento possibilitado pela condição da reflexão e a proposta política do PEI permite a identificação das potencialidades, visando os limites impostos pela deficiência intelectual, permitindo o desenvolvimento cognitivo e social do sujeito. O amparo teórico dessa prática inclusiva encontra respaldo em Vygotsky, através da zona de desenvolvimento real (conhecimento adquirido) e proximal (conhecimento em processo de compreensão subsidiado pela interação).

Nessa perspectiva, o planejamento foi construído e alguns frutos começam a ser percebidos através da presença de interesse do sujeito em participar das atividades propostas; como também de envolvê-lo com outros alunos, uma vez que a necessidade educativa do sujeito exigia vivências mais práticas em sala de aula.

A música e os jogos passaram a fazer parte do processo de estratégias metodológicas, permitindo a exploração dos conteúdos, em especial, promovendo a sua alfabetização e a aproximação dele com os colegas, a partir da experiência lúdica proposta pelos jogos pedagógicos, desenvolvendo no processo as habilidades de concentração, percepção e identificação fundamentais para a sua aprendizagem dos conteúdos escolar. Observamos que a possibilidade de estabelecer vínculo afetivo com colegas da turma favoreceu a sua condição de interação social, permitindo uma relação mais saudável com seus pares.

Portanto, é preciso pensar nas condições materiais do planejamento do professor, na participação dos profissionais de atendimento especializado e da família, para se articular na prática uma proposta pedagógica inclusiva e sustentada pelo conhecimento teórico e da realidade do aluno.

## REFERÊNCIAS

AAIDD. Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo AAIDD. **Discapacidad Intelectual:** definición, clasificación y sistemas de apoyo. Traducción: Miguel Ángel V. Alonso. 11. ed. Madrid: Editorial Alianza, 2011

ASSUMPÇÃO, Francisco. A visão da psiquiatria infantil. In: SCHWARZMAN, José Salomão. **Síndrome de Down.** São Paulo: Memnon, 1990.

BONELLI, Regis; FRANCO, Gustavo & FRITSCH, Winston. **Macroeconomic instability and trade liberalization in Brazil:** lessons from the 1980's to the 1990's.

*Texto para Discussão*, 278. Rio de Janeiro, Departamento de Economia/PUC-RJ, 1992.

BONOMA, Thomas V. Case Research in Marketing: Opportunities, Problems, and Process. Journal of Marketing Research, Vol XXII, May 1985.

COLL, CÉSAR; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação.** Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CUNNINGHAM, Cliff. **Síndrome de Down:** uma introdução para pais e cuidadores. Porto Alegre: Artmed, 2008

GLAT, R.; BLANCO, L.de M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Ed. Sette Letras, 2007.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **A inclusão escolar do aluno com Síndrome de Down: o que pensam os educadores ?** Natal/RN, EDUFRN, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TULL, D. S. & HAWKINS, D. I. **Marketing Research, Meaning, Measurement and Method**. London: Macmillan Publishing, 1976.

YIN, Robert K. **Case Study Research: Design and Methods**. USA: Sage Publications Inc., 1989.

# AS AÇÕES DIDÁTICAS DESENVOLVIDAS PELOS PROFESSORES NO ESPAÇO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

**GEANDRA CLÁUDIA SILVA SANTOS**  
Universidade Estadual do Ceará (UECE) – geandracss@yahoo.com.br

## INTRODUÇÃO

A perspectiva da educação inclusiva inaugura, a partir da década de 90, uma nova forma de pensar e propor a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais – NEE, na sociedade, depois de séculos de história de exclusão. Nesses termos, por força de políticas e leis educacionais observa-se que vem se construindo o entendimento de que a Educação Especial deve ser reconfigurada, para atuar como mecanismo complementar à educação geral, superando o modelo segregador e de caráter médico-terapêutico.

Nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial (BRASIL, 2001), a educação especial consiste em uma modalidade que atravessa transversalmente todo o fluxo da escolarização da Educação Básica ao Ensino Superior, com o objetivo de apoiar, suplementar, e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos, por meio de recursos e serviços especializados. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) institui o Atendimento Educacional Especializado – AEE, tornando possível a efetivação dos serviços especializados na abrangência do ensino comum.

Para o funcionamento do AEE é destinado um espaço específico chamado de Salas de Recursos Multifuncionais, que deve fazer parte da estrutura física, organizacional e pedagógica das instituições de ensino, tendo como papel complementar e/ou suplementar a aprendizagem do aluno com NEE, no seu processo de escolarização. O trabalho é organizado a partir do diagnóstico inicial do aluno e ocorre no contraturno das aulas, na sala de aula comum. Os alunos com NEE são atendidos, na maioria dos casos, individualmente, por meio de uma didática específica, exatamente, porque cada aluno tem suas especificidades no processo de aprendizagem.

O público alvo do AEE são alunos diagnosticados com deficiências, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Para ter acesso ao AEE, o aluno tem que estar matriculado no ensino comum (BRASIL, 2009).

O professor do AEE, para atuar nesse serviço, segundo o artigo Nº. 18, § 2º e 3º, da Resolução do CNE/CEB 2/2001, deverá ter formação específica, adquirida por meio de cursos de graduação, pós-graduação ou cursos de formação continuada, para construir a competência didático-pedagógica adequada ao desenvolvimento das atribuições exigidas. Sobre a formação do profissional para atuar no AEE, Prieto; Mantoan; Arantes (2006) defendem que todos os educadores devem dominar os conhecimentos necessários para ensinar aos alunos com NEE, para que não tenhamos professores capacitados para trabalharem somente com um tipo de específico de aluno.

Vigotsky (1997) criticou severamente a separação entre educação geral e educação especial, visto que concebia a educação das pessoas com NEE como um capítulo da pedagogia geral e suas questões examinadas à luz dos princípios gerais da pedagogia. Desse modo, a formação dos educadores, certamente, deve se pautar em conhecimentos, saberes e ações que considerem a complexidade do ser humano, e se convertam em possibilidades pedagógicas que integrem fundamentos gerais e específicos.

Tendo em vista esse entendimento, Vigotsky propõe uma nova relação entre a pedagogia geral e a pedagogia especial, posto que denuncia o risco das limitações que as propostas pedagógicas especializadas podem acarretar na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos. Nesses termos, procede pensar a didática, a partir das demandas que a atividade de ensinar nos coloca, para que possamos encontrar respostas, criar novos entendimentos de como promover a educação, nos espaços escolares (PIMENTA, s/d).

As decisões tomadas pelo professor na organização do trabalho pedagógico, direcionadas aos alunos com NEE, seja na sala de AEE ou na sala de aula comum, deve resultar de um processo de avaliação diagnóstica criteriosa sobre as possibilidades e dificuldades dos alunos, articulada a reflexão crítica da prática educativa e as condições em que está sendo concretizada. As ações didáticas voltadas para os alunos com NEE, precisam estar inscritas na proposta pedagógica da escola, garantindo o compromisso da instituição, em nome do sistema de ensino, com a aprendizagem acadêmica e o desenvolvimento integral dos alunos.

Assim, faz-se urgente a mudança das relações pedagógicas estabelecidas na organização do processo didático, a fim de que seja uma construção coletiva, com repercussão positiva no processo de escolarização de todos os alunos e não somente de alguns, como tem sido ao longo da história da educação escolar brasileira. Essa mudança exige, dentre muitas outras, as seguintes ações: a colaboração entre os professores e os gestores escolares, sobretudo, com a coordenação pedagógica; revisão da proposta pedagógica da escola e a construção de propostas individualizadas, incluindo adaptações curriculares; a articulação entre o serviço especializado e o ensino comum, por meio de planejamento compartilhado; a inclusão de novos elementos curriculares, materiais, metodológicos e avaliativos à prática de ensino dos professores; rever a formação de professores e gestores das escolas; propor nova relação com a família dos alunos para se ampliar os conhecimentos sobre os alunos e requer a colaboração.

Em virtude da necessidade da reorganização do trabalho pedagógico da escola, para acolher os novos serviços e suas demandas, muitas dúvidas e receios têm sido gerados nos membros da comunidade escolar, notadamente, sobre o funcionamento e a eficiência dessas ações na aprendizagem escolar dos alunos, que ainda são vistos como um grande problema a ser solucionado. Desse cenário, emergem muitos questionamentos: Como está sendo organizado o processo didático da sala de AEE? Quem está participando dessa construção? Que relação está sendo estabelecida entre o AEE e os outros espaços educativos da escola? Como os professores envolvidos com essa tarefa estão avaliando as condições e a realização do seu trabalho?

O presente texto se propõe, diante dos questionamentos supracitados, a conhecer as ações didáticas realizadas pelos professores, no espaço educativo das salas de AEE das escolas públicas de Ensino Fundamental, enfocando a realidade de alguns municípios cearenses.

Este objetivo trata de uma temática relativamente nova nas discussões educacionais, tanto no campo da pesquisa, quanto da prática social. Assim, entendemos que este estudo configura-se

como oportuno e relevante, sobretudo, pela possibilidade de produzir reflexões que estimulem os educadores repensarem a prática de ensino, diante dos novos desafios, que a educação inclusiva acarreta à escola atualmente.

## PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho inscreve-se na produção científica do Grupo de Pesquisa em Educação Especial da Universidade Estadual do Ceará – UECE/CNPq, que analisa a formação de professores e a prática de ensino desenvolvida no espaço do AEE nas escolas cearenses, a partir do conhecimento socializado nas monografias do Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Inclusiva, da referida universidade.

Para tanto, lançamos mão de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada na abordagem qualitativa, tendo como foco de análise, quatro monografias (SILVA, 2011; VASCONCELOS, 2011; MOREIRA, 2011, VASCONCELOS, 2012), que investigaram

o trabalho pedagógico realizado no espaço educativo das salas de recursos multifuncionais, em instituições públicas de Ensino Fundamental, dos municípios cearenses de Fortaleza, Caucaia, Cascavel, Redenção e Pacatuba.

Ao todo, participaram das pesquisas 14 professores que atuavam nas salas de AEE, sendo 03 professores de Fortaleza, 08 professores de Caucaia, 01 professor de Cascavel, 01 professor de Redenção e 01 professor de Pacatuba. Cada sala de aula de AEE conta com 01 professor e corresponde a uma unidade escolar. A entrevista foi o instrumento aplicado na coleta de dados na pesquisa de Vasconcelos (2012), e o questionário foi o instrumento utilizado para a coleta de dados das outras pesquisas (SILVA, 2011; VASCONCELOS, 2011; MOREIRA, 2011), todas realizadas ao longo do ano de 2011.

Importa esclarecer que, apesar das especificidades dos objetivos das pesquisas em questão, foi possível encontrar significativos pontos de contatos entre as categorias indicadas nas quatro monografias, permitindo assim, construir uma análise integradora das distintas realidades acerca do mesmo objeto de estudo.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES

Os resultados a serem apresentados e discutidos estão organizados em duas seções: a primeira trata da caracterização dos sujeitos que participaram das pesquisas relatadas nas monografias examinadas, e, a segunda, analisa as ações didáticas desenvolvidas nas salas de AEE.

### Sobre a caracterização dos professores de AEE

Ao examinar as monografias conseguimos construir um perfil dos professores participantes. Os sujeitos participantes das pesquisas eram todas do sexo feminino, com faixa etária predominante entre 35 e 45 anos. Quanto ao tempo de magistério, apenas uma professora declarou ter menos de 05 anos de experiência, enquanto, as outras acumulavam entre 05 e 20 anos de profissão docente.

A maioria dos professores trabalhava no AEE, há mais de cinco anos, pois antes da institucionalização desse serviço, atuavam nas antigas salas de apoio pedagógico, que cumpriam a função de auxiliar os alunos com dificuldades na aprendizagem escolar. Os professores dos municípios de Cascavel, Redenção e Pacatuba declararam que atuavam com contrato de trabalho temporário, en-

quanto os professores dos municípios de Fortaleza e Caucaia eram profissionais efetivos do governo municipal.

Todas elas têm formação inicial em Pedagogia e cursos de especialização nas áreas de educação especial, educação inclusiva e AEE, ou seja, enquadram-se no que prevê a Resolução Nº 2/2001 CNE/CEB sobre a formação dos profissionais lotados nas salas de atendimento especializado. Além disso, informaram que participam de cursos de formação continuada promovidos pelos sistemas de ensino, financiado pelo Ministério da Educação – MEC, mas são oportunidades raras e descontínuas.

### **Ações didáticas desenvolvidas na sala de AEE**

Quando os professores foram provocados a opinarem a respeito do processo de implementação da política de educação inclusiva nas escolas, indicaram, de forma veemente, mais as dificuldades enfrentadas na prática educativa, do que as realizações exitosas. Identificamos quatro aspectos mais mencionados pelas professoras: a necessidade de mais conhecimento, portanto, de formação; a precariedade dos cursos de formação que nem sempre preparam para a realidade da prática de ensino, apesar de que na atualidade existem mais oportunidades; a carência da participação efetiva da família dos alunos com a parceira da escola; os problemas gerados em virtude das precárias condições de trabalho; a insuficiência de apoio técnico-pedagógico; a dificuldade dos professores das salas comuns acreditarem no potencial do aluno com NEE.

Sem dúvidas, a responsabilidade e a magnitude dessa tarefa é desafiante, porque exigem rupturas com concepções e práticas históricas, conhecimentos e saberes de diferentes naturezas, bem como um trabalho compartilhado entre os segmentos da comunidade escolar, com forte apoio da família e dos professores do ensino comum. De acordo com Pietro; Mantoan; Arantes (2006, p. 07):

*Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula. Para que essa escola possa se concretizar, é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão.*

Mesmo com tais dificuldades indicadas, podemos verificar nas pesquisas que as professoras declararam gostar do que fazem e acreditam na educação inclusiva. Como mencionaram os autores na citação acima, os professores dizem que a concretização da inclusão ainda demanda um bom tempo pela frente e requer muitas mudanças na escola. Mendes (2002, p.198) ao reconhecer os desafios presentes na concretização de uma educação identificada com a perspectiva inclusiva, afirma que:

*Em tese, a nossa escola tem incorporado a noção de igualdade e de inclusão social, mas no cotidiano ela sistematicamente desconsidera a existência da diversidade. [...] Não é fácil construir uma escola inclusiva numa sociedade altamente excludente, ao mesmo tempo em que nos defrontamos com o desafio cada vez mais presente de construir uma escola que acolha e trave realmente um compromisso com a qualidade do ensino para todos os alunos.*

Os subsídios orientadores das ações didáticas dos professores na sala de AEE, que compreendem, dentre muitas outras, a docência junto aos alunos com NEE; o suporte técnico aos professores das salas comuns; a preparação de materiais didáticos; orientação das famílias; a sensibilização da comunidade escolar (BRASIL, 2001), são oriundos das aprendizagens obtidas nos cursos de especialização e nos cursos de capacitação, como também das diretrizes legais. Os professores da sala de AEE responderam

que já participaram de cursos de formação, como vimos anteriormente, entretanto, detectamos pelas respostas que a iniciativa destes cursos partiu, notadamente, dos próprios professores. Para reforçar a necessidade da formação dos professores Glat; Nogueira (2002, p. 27) enfatizam que:

*As políticas públicas para a inclusão devem ser concretizadas na forma de programas de capacitação e acompanhamento contínuo, que orientem o trabalho docente na perspectiva de como um todo. A diminuição gradativa da exclusão escolar, o que visa a beneficiar não apenas os alunos com necessidades especiais, mas, de uma forma geral, a educação escolar.*

Na identificação das ações didáticas propriamente ditas, veiculada nas respostas elaboradas pelas professoras e apresentadas nas pesquisas, podemos perceber que elas realizam o prever a Resolução Nº 2/2001 CNE/CEB e a Resolução Nº 04/2009 CNE/CEB que institui as Diretrizes Operacionais do AEE. As ações didáticas com maior destaque, tendo em vista a frequência com que foram mencionadas, são: orientações aos professores das salas comuns sobre a utilização de materiais didáticos; uso de tecnologias assistivas; atenção individualizada ao aluno; avaliação individualizada do desempenho do aluno; apoio ao aluno no espaço da sala de aula comum; criação, contagem e recontagem de histórias infantis; aplicação de jogos educativos; desenho e pintura; recorte e colagem; leitura e interpretação de textos.

Com isso, verificamos também que os professores declararam que, por meio de seu trabalho pedagógico, conseguem: aumentar a confiança e a participação dos alunos nas atividades em sala de aula, favorecer o acesso do aluno ao currículo, utilizar diferentes estratégias pedagógicas, integrar o aluno ao grupo, colaborando assim, para que a inclusão se torne uma realidade na escola. No entanto, vale salientar que essas iniciativas, segundo as professoras, são realizadas, na maioria das vezes, sem o apoio dos outros profissionais da escola e/ou do órgão da administração educacional.

Importa mencionar que, não identificamos nas ações didáticas citadas pelas professoras, alguma avaliação da aprendizagem dos alunos com NEE. Certamente, antes de partir para a ação, o professor deve organizar um plano de atendimento educacional individualizado, apoiado por um processo de avaliação rigoroso, multidimensional e dinâmico, para obter informações sobre o aluno e sua problemática. Posteriormente, o professor conseguirá elaborar recursos, estratégias, material e atividades que auxiliarão no trabalho de complementar a aprendizagem dos alunos nos diversos aspectos de seu desenvolvimento. Em consonância com essa ideia Gomes; Poulin e Figueiredo (2010, p. 15) ressaltam ainda que, à luz de uma boa avaliação, a “[...] oferta de diferentes opções de atividades tem influência no desenvolvimento da autonomia e na independência do aluno frente às diferentes situações de aprendizagem”.

As respostas acima nos mostram que os professores pesquisados tentam acertar, ao procurarem desenvolver as funções que devem ser realizadas nas salas do AEE, mas o isolamento, a concentração das responsabilidades e, conseqüente, a sobrecarga de trabalho, além da multiplicidade de conhecimentos que precisam dominados, para atender às diferentes necessidades educacionais dos alunos, tornando essa tarefa desafiadora e, na maioria das vezes, desgastante. Para Fávero; Ferreira; Ireland; Barreiros (2009, p.43):

*[...] os educadores [...] precisam buscar apoio nos colegas docentes, nos próprios estudantes com deficiência e nas suas famílias e também nos outros educandos, para juntos construir um novo fazer pedagógico que inclua todos (as) nas atividades e na vida escolar. Além disso, os docentes devem exigir da gestão da escola o desencadeamento*

de ações, em parceria com as secretarias de educação e as organizações do terceiro setor, que completem as necessidades dos docentes [...].

Sobre os recursos didáticos mais utilizados pelos professores do AEE, para incrementarem suas ações didáticas, foram mencionadas de forma recorrente os seguintes: histórias infantis, jogos pedagógicos, jogos de encaixe de palavras, material do Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC, livros de diferentes gêneros literários, Músicas, fantoches e brinquedos educativos, computador, gravuras e símbolos, material audiovisual (CD e DVD), atividades xerocadas.

Percebe-se, a partir do que foi expresso nas informações apresentadas que as ações e os recursos didáticos citados pelos professores, não são divergentes daqueles que podem ser utilizados nas salas de aula comuns, como de algum modo defendeu Vigotsky (1997), sugeridos e disponíveis nos planejamentos de ensino voltados a intervir nas necessidades de aprendizagem de todos os alunos.

De toda sorte, o que se distancia profundamente dessa possibilidade entre o serviço comum e o especializado é a natureza individualizada, visto que a sala de aula comum, na maioria das vezes, conta com uma quantidade de alunos por turma que impossibilita o trabalho personalizado tão necessário à aprendizagem escolar com êxito.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Atendimento Educacional especializado é um serviço novo que dá condições para o sucesso da inclusão escolar dos alunos com NEE. Portanto, nas salas de AEE os alunos podem aprender o que é diferente do ensino comum, adquirindo condições de vencer as barreiras que causam a deficiência.

O ato de aprender é uma ação humana individual, heterogênea e que é regulada pelo sujeito da aprendizagem. As diferenças e necessidades dos alunos com NEE devem ser vistas como possibilidades pelos professores para que os mesmos possam intervir pedagogicamente no processo de escolarização deles, superando a máxima da socialização.

Mediante o objetivo do presente trabalho, constatamos que os professores demonstram o desejo de acertar, lançando mão dos recursos disponibilizados na sala de AEE e de metodologias diferenciadas para contemplar a todos, conforme rezam as diretrizes legais. Sobre isso, também podemos dizer que, de algum modo, os cursos de formação dos quais participaram, deram subsídios para o desenvolvimento do trabalho, uma vez que a colaboração dos outros segmentos da comunidade escolar e do sistema de ensino foi incipiente. Este aspecto, certamente, converte-se uma grande barreira pedagógica, para a efetivação de um projeto educacional inclusivo.

Quanto às estratégias indicadas pelos professores, possivelmente, foram adequadas ao processo de aprendizagem dos alunos, como a atenção individualizada, a integração do aluno ao grupo e o respeito ao ritmo do aluno.

Os professores do Atendimento educacional especializado ainda têm um longo caminho a percorrer para que o serviço realizado provoque, através da formação dos professores e da didática aplicada, melhorias significativas junto aos alunos com NEE e, também, que a inclusão se torne uma realidade concreta na educação brasileira. Curiosamente, os professores investigados sentem-se motivados e contribuindo para a construção da educação inclusiva nas instituições escolares em que atuam.

Assim, ademais dos aparatos e condições pedagógicas individualizadas, vale, nesse contexto, a compreensão de que os profissionais responsáveis devem orientar suas opções e ações didáticas pela reflexão crítica e situada do ato pedagógico, para que esse seja constituído de sentido e comprometido com o bem comum.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. 2001. Acesso em 20/02/2012.
- BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva. **Inclusão: Revista de Educação Especial**, v.4, n1, Janeiro/junho, 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. **Resolução CNE/CNB Nº 04/2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 05 de Outubro de 2009.
- FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy, BARREIROS, Débora (orgs.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.
- GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lucio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para educação inclusiva no Brasil. In: **Revista Integração**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, ano 14. nº 24, 2002.
- GOMES, A. L. Limaverde, POULIN, Jean-Robert. FIGUEIREDO, Rita Vieira. **O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual**. Coleção: A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. MEC/SEESP; UFC, Fortaleza, 2010
- MENDES, Enicéia Gonçalves. Alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular. In. MAGALHÃES, Rita de Cássia B. Paiva. **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. Fortaleza: Ed. Demócrito Rocha, 2002.
- MOREIRA, Elvira Celi Machado. **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual**. Monografia de Especialização em Educação Inclusiva. Universidade Estadual do Ceará – UECE, 2011.
- PIETRO, Rosângela Gavioli; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; ARANTES, Valéria Amorim. **Inclusão escolar: pontos e contra pontos**. São Paulo: Summus, 2006.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Didática, didáticas específicas e formação de professores**. Disponível em: <http://www.ceped.ueg.br/anais/ledipe/conferencia-selma.htm>. Acesso em 13/03/2012.
- SILVA, Elenita Rodrigues. **Importância do atendimento educacional especializado para o aluno com baixa visão no processo inclusivo**. Monografia de Especialização em Educação Inclusiva. Universidade Estadual do Ceará – UECE, 2011.
- VASCONCELOS, Elayne Cristina Mendes Gomes. **Práticas de leitura e escrita utilizadas pelo aee com alunos deficientes intelectuais**. Monografia de Especialização em Educação Inclusiva. Universidade Estadual do Ceará – UECE, 2011.
- VASCONCELOS, Milena Oliveira David de. **Formação de professores das salas de atendimento educacional especializado**. Monografia de Especialização em Educação Inclusiva. Universidade Estadual do Ceará – UECE, 2012.
- VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V – Fundamentos de Defectologia**. Madrid: Visor, 1997.

# CONCEPÇÕES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR E BARREIRAS PARA A SUA EFETIVAÇÃO

**MARIA PALOMA DE MELO FREITAS**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – palomamelo88@live.com

**FRANCILEIDE BATISTA DE ALMEIDA VIEIRA**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – leidaalmeid@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho faz uma abordagem referente a concepções de professores sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola regular, bem como sobre elementos que se constituem como barreiras para a sua efetivação. Constitui-se como parte dos resultados de uma pesquisa realizada pela primeira autora, sob a orientação da segunda, através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Para tal, tivemos como fundamentação alguns documentos e textos de legislação referentes à temática, além de autores que a discutem, tais como: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); a Constituição Federal (BRASIL 1988); a Declaração de Salamanca (BRASIL 1997), Sasaki (2003), dentre outros.

O retrospecto da história de pessoas com deficiência é permeado de capítulos que contam de extermínio, segregação, filantropia e caridade, decorrentes do desconhecimento ou do conhecimento equivocado que, em determinados momentos, foi originário da medicina, da psicologia ou de outras áreas. Uma das bandeiras de luta erguidas como forma de superar a exclusão e o preconceito enfrentado pelas pessoas com deficiência foi a busca da normalidade, ao invés da busca pelo direito à alteridade, à diferença sem nenhuma discriminação (PESSOTTI, 1994).

Pessotti (1984) argumenta que, na Antiguidade Clássica, em decorrência do ideal de perfeição vigente naquele contexto, as pessoas com deficiência eram eliminadas, sem que essa prática constituísse problema de natureza ética para aquela sociedade. No decorrer da história da humanidade, foram se diversificando a visão e a compreensão que as diferentes sociedades tinham acerca da deficiência. Assim, os conceitos e atitudes com relação à deficiência, enquanto fenômeno, e à pessoa com deficiência, enquanto ser, modificaram-se com o passar do tempo e de acordo com as condições sociais, históricas, políticas ou culturais.

Nesse contexto, as ações educacionais destinadas às pessoas com deficiência e o crescente estabelecimento da educação especial foi associado ao movimento popular que reivindicava acesso à participação social, originado pelos ideais da Revolução Francesa. O marco principal desse movimento se deu com a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948 (BUENO, 1993). Desse modo, a partir das prerrogativas da citada Declaração, que propunha uma escola aberta a todos, o acesso à educação especial foi intensificado, pelo fato de representar uma proposta que denunciava a discriminação e a exclusão social. Entretanto, essa educação se dava de forma segregada.

No final do século XX, ampliou-se a discussão sobre a possibilidade de a pessoa com deficiência ser um cidadão como outro qualquer, detentor dos mesmos direitos e de oportunidades disponíveis na sociedade, independentemente do tipo de deficiência ou de outra característica singular que apresentasse. Assim, surgiu a luta pela inclusão escolar, que se caracteriza pela concepção de que todas as pessoas, inclusive as que apresentam algum tipo de deficiência, têm o direito à convivência não segregada e ao acesso imediato e contínuo aos recursos disponíveis a qualquer outro cidadão.

A educação inclusiva é entendida como uma proposta que visa superar a segregação entre os educandos, possibilitando-lhes o convívio comum, o acesso ao mesmo currículo e idênticas oportunidades educativas, independentemente das características individuais. Consoante essa prerrogativa, encontramos em Stainback e Stainback (1999, p. 21) a compreensão de que “o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas”.

Do ponto de vista da legislação, a Constituição Federal de 1988 contempla uma orientação educacional inclusiva. Uma das alternativas construída pelos órgãos oficiais para nortear a educação inclusiva, foi a elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 01), a qual descreve que:

*O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.*

A própria política também chama a atenção para a necessidade de que se somem esforços para concretizá-la, visto que os princípios que lhe embasam rompem com valores e com representações historicamente arraigados na sociedade e nas escolas. Nesse sentido, destaca:

*Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão (BRASIL, 2008, p. 01).*

Com base nessas considerações, pode-se inferir que uma das mais fortes barreiras para a efetivação do processo de inclusão dos alunos que apresentam deficiência consiste nas baixas expectativas que se construíram, ao longo da história, sobre a própria deficiência, suas impossibilidades e limitações. Contudo, contrapondo-se a tal concepção, Vygotski (1995), ressalta que o enfoque quantitativo da deficiência preocupa-se com aquilo que a criança não é e com aquilo que ela não faz, reunindo sujeitos que tem como característica comum o fato de não serem enquadrados no padrão da normalidade.

Desta forma, tanto para fins de padrão da normalidade, como no tocante à educação dos sujeitos considerados portadores de deficiência, o autor refere que é necessário caracterizar o seu desenvolvimento, não interessando ao educador medi-lo. Não há, na visão vygotskiana, diferenças quanto aos princípios de desenvolvimento para os considerados deficientes. Há uma unidade nas leis de desenvolvimento. O autor reconhece, no entanto, que existem particularidades na forma de

aprender e de se desenvolver, nos recursos necessários para a aprendizagem, entre outros fatores. As leis de desenvolvimento revelam-se uma só, tanto para os considerados normais como para os considerados portadores de deficiência, mas a expressão deste desenvolvimento se dá de forma peculiar, (VGOTSKY, 1995, p. 104).

As limitações decorrentes da falta de uma formação de boa qualidade e, conseqüentemente, a falta de conhecimento sobre o trabalho pedagógico desenvolvido em uma perspectiva educacional inclusiva, também é uma barreira que precisa ser derrubada nas escolas brasileiras. Na realidade por nós investigada, no ano de 2013, em uma escola pública municipal, localizada no município de Campo Grande, esse desconhecimento também se torna evidente. A seguir, teceremos algumas considerações sobre o percurso metodológico que seguimos na nossa investigação.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

A metodologia adotada para esta pesquisa foi a abordagem qualitativa, do tipo etnográfico (ANDRÉ, 2005), na qual o pesquisador procura compreender e explicar o fenômeno estudado através da observação participante e de outras técnicas que o levem a acrescentar um conhecimento novo acerca do referido fenômeno. Teve como objetivo geral: investigar as concepções de educadores sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola regular e sua relação com as estratégias pedagógicas desenvolvidas para a sua efetivação.

O projeto de pesquisa teve, ainda, quatro objetivos específicos. O plano de trabalho por nós desenvolvido pautou-se por dois desses objetivos: identificar e analisar as concepções dos educadores sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência na escola regular e compreender os aspectos que se constituem como barreiras à efetivação da educação inclusiva. No presente trabalho serão abordadas as construções referentes a esses objetivos específicos.

Inicialmente, foi realizado um levantamento bibliográfico acerca da temática abordada, seguida da leitura e fichamento dos textos selecionados, que serviram para embasamento teórico da investigação, foram discutidos alguns fundamentos metodológicos para a construção de conhecimentos relacionados à atividade de pesquisa. Posteriormente, após mantermos contato com a equipe gestora da instituição escolhida, realizamos seis sessões de observação. Para nortear as observações elaboramos um roteiro prévio. A escolha da instituição teve como critério o fato de ter alunos com deficiência matriculados.

As observações foram realizadas nas salas de aula em que estudam os referidos alunos e, também, em outros espaços utilizados no processo de escolarização desses educandos, tais como a biblioteca, a sala de leitura, a sala de multimídia e no local onde acontece os intervalos de aula. Tal procedimento se deu, também, durante as reuniões administrativas e pedagógicas com o intuito de identificarmos as concepções sobre a inclusão escolar expressas nesses espaços de discussão coletiva na instituição, bem como as dificuldades que eles enfrentam para trabalharem nesta perspectiva educacional inclusiva.

Para complementar as observações, elaboramos um questionário, que foi respondido por duas professoras que têm aluno(s) com deficiência em suas classes, pela supervisora pedagógica que orienta esses professores na instituição e pela diretora. A pesquisa foi realizada no turno vespertino em virtude dos alunos com deficiência estarem matriculados no referido turno. Desenvolveu-se em uma escola municipal de ensino fundamental, localizada na cidade de Campo Grande/RN. No

ano de 2013 a escola está com 28 alunos matriculados na educação infantil e 214 alunos no ensino fundamental, dentre os quais cinco apresentam algum tipo de deficiência.

Para melhor elucidação do contexto, a seguir faremos a caracterização das participantes da nossa investigação. Os nomes utilizados são fictícios para preservarmos a identidade das participantes.

**QUADRO 1** – Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Sujeitos	Patrícia	Heloísa	Ana	Carla
<b>Idade</b>	Entre 26 e 30 anos	Acima de 50 anos	Entre 31 e 25 anos	Entre 36 e 40 anos
<b>Gênero</b>	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
<b>Estado Civil</b>	Casada	-	Casada	Casada
<b>Tempo de Docência</b>	03 anos	28 anos	15 anos	15 anos
<b>Tempo de Atuação na escola</b>	02 meses	20 anos	11 anos	15 anos
<b>Função que exerce</b>	Professora	Professora	Diretora	Supervisora
<b>Nível de escolaridade</b>	Superior	Superior	Superior	Superior
<b>Curso</b>	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
<b>Pós-Graduação (especialização)</b>	Não	Sim	Sim	Sim
<b>Área</b>	-	Educação	Educação	Educação
<b>Situação Funcional</b>	Contratada	Efetiva	Efetiva	Efetiva

Fonte: Elaboração própria.

Conforme podemos observar no quadro, todas as participantes são do sexo feminino e cursaram graduação em Pedagogia. Por possuírem curso superior, supõe-se que têm uma boa formação, visto que há aproximadamente dez anos ainda havia um percentual considerável de professoras dos anos iniciais, no município, que só possuíam formação em nível médio, no curso de Magistério. É importante ressaltar, ainda, que a maioria tem um tempo de docência que lhes permite uma experiência satisfatória. Feitas essas considerações de caráter metodológico, passaremos a apresentar os resultados da pesquisa.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste item procuraremos abordar, da melhor forma possível, as informações que conseguimos construir, que buscam responder aos objetivos por nós propostos. Inicialmente, faremos uma rápida descrição sobre o contexto das salas de aula em que realizamos a pesquisa.

Na sala de aula da Professora Patrícia, a aluna que apresenta necessidades especiais tem baixa visão. Ela vem para a aula sempre acompanhada de sua mãe, que também vem buscá-la todos os dias. Na sala de Patrícia há um total de 20 alunos matriculados, os quais são bastante assíduos em relação à frequência, pelo menos no período em que realizamos as observações. Por outro lado, identificamos que a maior parte dos alunos costuma conversar bastante, o que atrapalha o trabalho da professora.

A aluna que tem baixa visão fica sentada na cadeira da frente, tem uma boa relação com os colegas e com a professora. Percebemos que as demais crianças da turma cooperam com ela em suas atividades diárias. Segundo relatos da professora ela é uma menina muito inteligente, sabe ler, é bem dedicada, participa das aulas oralmente, realiza suas tarefas e, no momento em que necessita de

ajuda, logo chama a professora. Durante o intervalo, ela costuma sair com os colegas para comprar algum alimento para lanche, pois não gosta do lanche que a escola serve. Também identificamos que ela passeia pelo pátio, que é pequeno, conversando com as amigas e com alguns professores.

Durante as observações realizadas na sala aula da Professora Heloísa, que é composta por 15 alunos, ela nos informou que a deficiência de sua aluna, de acordo com o diagnóstico de médicos que a acompanham, é um distúrbio intelectual. Contou, ainda, que a aluna tem acompanhamento médico e faz uso de medicamentos, permanentemente. Nossas observações, na sala de aula, levaram-nos a perceber que a aluna tem um bom relacionamento com a professora e com os colegas, sendo bem aceita na escola. A professora e os demais alunos da sala auxiliam nas atividades em que a garota sente dificuldades. Foi possível notar que, embora tenha quinze anos, sua capacidade de raciocínio apresenta-se num nível bem elementar para sua idade cronológica.

A aluna tem uma boa frequência e realiza as atividades propostas pela professora. Ressaltamos, contudo, que seu ritmo é lento, em decorrência das suas necessidades especiais, mas mostra-se muito participativa e já consegue ler algumas palavras e as atividades que lhe são propostas são iguais as dos demais alunos. Percebemos que, frequentemente, fica dispersa da aula e a professora afirma que, muitas vezes, as conversas da aluna não apresentam coerência.

Consideramos importante que a aluna tenha acesso ao mesmo currículo desenvolvido na sala, mas é importante destacar que, em algumas situações torna-se necessário fazer adaptações/adequações para que os alunos com necessidades diferenciadas tenham real acesso ao processo de aprendizagem (CARVALHO, 2008). Após essas considerações sobre o contexto da pesquisa, passaremos a abordar os resultados decorrentes dos nossos objetivos.

## CONCEPÇÕES SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR

Conceitualmente, tomando Lima (2006) como referência, definimos concepções como as crenças e os posicionamentos que o professor possui acerca de determinado objeto ou realidade relacionados à sua prática profissional, cuja gênese individual e social caracteriza o processo singular pelo qual cada sujeito as estrutura. É importante lembrar que, segundo a autora, as concepções são elaboradas, geralmente, em um período bastante longo da vida do sujeito, sob forte influência do meio social e cultural com o qual estabelece relações.

Nessa mesma linha de raciocínio, Ainscow (1997, p. 19) argumenta que “as estratégias de ensino não são desenvolvidas nem imaginadas no vazio. A elaboração, seleção e utilização de determinada abordagem ou estratégia de ensino nascem das percepções acerca da aprendizagem e acerca dos alunos”. Concordamos, ainda, com a afirmação do autor de que até mesmo alguns métodos avançados de ensino poderão ser ineficazes quando adotados por professores que encaram certos alunos como limitados, ou quando centram a sua atenção no que falta aos alunos com deficiência, sem considerarem as suas potencialidades.

Em nosso questionário de investigação, pedimos que as professoras relatassem quais as suas concepções sobre a presença de alunos com deficiência nas classes comuns, elas respondem:

*Importante, cada vez mais comum essa presença de alunos com deficiência nas escolas regulares, um direito deles conquistado e garantido por lei, uma oportunidade nossa de conviver e aprender com eles (Professora Patrícia).*

Na minha concepção uma classe comum não é apropriada para alunos com deficiências, tendo em vista que este aluno recebe uma atenção especial (Professora Heloísa).

É uma situação delicada e bastante preocupante, pois a maioria das escolas ainda não estão preparadas para a inclusão (Supervisora Carla).

De forma positiva, não é uma tarefa fácil, mas antes de tudo é respeito a diversidade, ter apoio legal das leis, mudanças na escola e nos profissionais que nela atuam (Diretora Ana).

Durante as observações e diálogos informais com as educadoras participantes, as mesmas demonstraram ser favoráveis à inclusão escolar de alunos com deficiência. Porém, nas respostas dadas ao questionário de pesquisa, duas delas deixam claro que, em suas concepções, a inclusão de alunos com deficiência é preocupante, apontando a escola especial como melhor alternativa para a sua escolarização. Ressaltam, ainda, a falta de preparo da escola regular.

Refletindo a esse respeito, encontramos as considerações de Marinho (2007, p. 9), quando lembra que a educação inclusiva é:

O caminhar para uma escola aberta à diferença, onde todos possam fazer o seu percurso de aprendizagem independentemente das desvantagens de natureza biológica, socio-cultural, psicológica e educacional que possa apresentar [...]

Com base nas ideias anteriormente situadas, ressaltamos que a inclusão escolar deve promover o direito à educação de todos os alunos, independentemente de suas características pessoais. Essa concepção foi expressa pelas educadoras Heloísa e Carla. Esse é um direito amparado pela Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que instituiu uma política educacional inclusiva, garantindo o acesso à escola pública, até mesmo para as crianças com necessidades educacionais especiais, fato que proporcionou o aumento do número de matrícula destas crianças nas escolas regulares em classe comum (FERREIRA; FERREIRA, 2004).

Em outra questão lançada às professoras, procuramos saber o que elas pensam sobre as possibilidades de aprendizagem dos conteúdos curriculares por parte dos alunos que tem alguma deficiência. Sobre isso, obtivemos as seguintes respostas:

Sim, mas irão precisar de mais tempo e atenção do educador, para alcançar um desempenho bom e aprendizado (Professora Patrícia).

Sim, pois dependendo da deficiência este aluno pode ter rendimento na sala de aula (Professora Heloísa).

Sim, depende muito do tipo e o grau de deficiência em que a criança especial se encontre (Supervisora Carla).

Sim, ser deficiente não é sinônimo de empecilho, cada individuo tem seu próprio ritmo, depende de como será estimulado, segundo pesquisas, o deficiente mental terá mais dificuldade para se alfabetizar, mas poderá avançar em outros aspectos (Diretora Ana).

Conforme fica evidente, todas as participantes acreditam nas possibilidades de aprendizagem dos alunos que têm deficiência. A professora Patrícia, em sua resposta, afirma que a deficiência de sua aluna não a impede de participar das atividades que acontecem em sala de aula. Conforme discutimos anteriormente, Vigotsky (1995) ressalta as possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento de todas as pessoas e que uma concepção positiva sobre isso interfere positivamente na inclusão escolar dessas pessoas.

Diante de tal ponto de vista, Rodrigues (2003, p. 25), cita que “[...] a presença de alunos com necessidades educativas especiais no contexto cotidiano da sala de aula obrigará o professor a adaptações e ajustamentos, por vezes substanciais”. Assim, é importante que o professor analise o cenário onde vai receber tais alunos, refletindo sobre suas práticas em relação à aprendizagem, procurando colaboradores para ajudar no processo inclusivo, bem como procurando conhecer um pouco da deficiência que seu aluno apresenta para poder realizar as adaptações que garantam a sua aprendizagem.

## BARREIRAS À EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA.

Buscando responder ao segundo objetivo da nossa pesquisa, questionamos sobre os aspectos que se constituem como barreiras enfrentadas pelas educadoras. Perguntamos se sentiam alguma dificuldade para desenvolver uma prática inclusiva, mediante a tarefa de trabalhar com alunos que apresentam deficiência em suas salas de aula e, em caso afirmativo, pedimos que abordassem tais dificuldades. A esse respeito, elas fizeram as seguintes considerações:

*Sim, pois não recebi nenhum preparo para trabalhar com alunos deficientes, não fiz capacitação, o que estudei no curso superior não prepara, só para conhecermos como lidar com deficientes, só teoria (Professora Patrícia).*

*Sim, nas atividades propostas, na forma de educar, na compreensão e respeito por parte dos alunos normais (Professora Heloísa).*

*Sim, a maior delas é que nós profissionais não somos capacitados para trabalhar alunos com deficiência de maneira adequada. Falta de uma sala de recurso no contra turno (Supervisora Carla).*

*Falta de apoio para formação continuada, falta de material didático específico para atender os alunos, de acordo com sua deficiência, falta da sala de recursos no contra turno, para Atendimento Educacional Especializado (AEE) e salas superdotadas, etc. (Diretora Ana).*

Conforme observamos nas respostas, todas as participantes da pesquisa dizem não se sentirem capacitadas para essa tarefa por nunca ter participado de uma formação mais ampla que tenha oportunizado a construção de conhecimento sobre a inclusão, especialmente sobre as atividades práticas que precisam desenvolver. Ressaltam, também, como dificuldades, a falta de materiais pedagógicos que possam a vir contribuir na aprendizagem desses alunos. Outro aspecto apontado foi a falta de apoio por parte dos demais profissionais da instituição e da família dos discentes.

Ainda com referência às constatações decorrentes das nossas questões da pesquisa, pudemos identificar que as dificuldades apontadas pelas professoras para desenvolver sua prática pedagógica com alunos com deficiência em classes regulares estão relacionadas com a falta de apoio da educação especial, que atualmente é orientada a acontecer por meio do atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008). Constata-se, contudo, que esse atendimento ainda não atende a todos. Tais constatações nos remetem a Pina (2006, p. 12-13), quando diz que:

*Dificuldades estarão sempre presentes no caminho da mudança, contudo, se dar por vencido e assumir uma postura fatalista diantedelas é excelente contribuição ao paradigma da exclusão, na sua luta pela manutenção das injustiças, do preconceito e da discriminação.*

É necessário destacar que, mesmo sem ter uma formação na área específica da necessidade de seu aluno, o docente deve tentar buscar estratégias inovadoras para que o discente tenha um bom desempenho, buscando redimensionar sua prática pedagógica, proporcionando igualdade de oportunidades para todos os alunos. Desse modo, as barreiras começarão a ser derrubadas e os alunos, com ou sem deficiência poderão aprender mais e melhor na escola.

Contudo, não podemos responsabilizar apenas os educadores pelo insucesso da escolarização de pessoas que apresentam algum tipo de deficiência, pois sabemos que muitas dessas barreiras têm raízes históricas e não se desfazem de imediato. Por conseguinte, as políticas anunciadas nem sempre são acompanhadas das condições necessárias para a real efetivação. A inclusão é a concretização das lutas desencadeadas, ao longo do tempo, em defesa do direito das pessoas excluídas, dentre as quais as pessoas com deficiência. Por isso, todos são conclamados a participar da mudança. As políticas não são efetivadas por força de lei, mas precisam ser incorporadas e vivenciadas por todas as instâncias, o que só acontecerá mediante o compromisso pessoal e coletivo de todos os agentes envolvidos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo nos permitiu uma compreensão mais ampla a respeito da educação inclusiva, seus fundamentos filosóficos e legais, sobre as concepções das professoras acerca da inclusão escolar de alunos com deficiência, como também sobre os aspectos que se constituem como barreiras para efetivação do processo de inclusão escolar.

Na atualidade, a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, dentre as quais estão aquelas que têm deficiência, deve ocorrer nas escolas e classes regulares, o que é respaldado por documentos internacionais e nacionais. De acordo com tais documentos, a escola é responsável pela aprendizagem de todos os alunos, sem ressalva, e essa responsabilidade deve ser partilhada entre todos os membros da comunidade escolar, sendo que todos devem colaborar com o processo educacional, a ser desenvolvido em caráter inclusivo. Diante desse quadro, a escola precisa mudar suas concepções e práticas, procurando se reorganizar nos aspectos estruturais e pedagógicos para possibilitar uma verdadeira inclusão de todos os alunos.

Os dados analisados nos levaram a identificar que duas das educadoras participantes do nosso estudo não concebem a inclusão de alunos com deficiência como algo possível. Tal posicionamento revela que as orientações das políticas educacionais inclusivas ainda não estão plenamente aceitas pelos educadores que atuam nas escolas regulares. Há aceitação por parte de algumas pessoas, mas isso precisa ser mais trabalhado através de processos formativos para que possa ser ampliado.

Em relação às possibilidades de aprendizagem de alunos que apresentam deficiência, todas as participantes revelaram acreditar ser possível, considerando, contudo, as especificidades inerentes a cada deficiência. O fato de acreditarem na possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos constitui-se como aspecto de grande importância, já que, conforme discutimos ao longo deste trabalho, as concepções e crenças exercem grande influência nas práticas desenvolvidas.

Assim, defendemos ser fundamental que os professores possam lidar com os as crenças, sentidos e concepções que têm sobre a deficiência e as perspectivas de aprendizagem relacionadas aos seus alunos para, assim, construírem um olhar voltado para as possibilidades e para a valorização das diferenças individuais dos alunos em sala de aula. Entendemos também que, no cotidiano escolar, é

necessário aprofundar as discussões e sistematizar ações para a formação de redes de apoio a professores e alunos, pois é fundamental potencializar estratégias pedagógicas a serem utilizadas com todos os alunos em sala de aula.

A nosso ver, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, nas escolas e classes regulares é a alternativa mais justa. Assim, não temos que questionar sobre a sua viabilidade, mas sobre as estratégias que devem ser construídas para que ela seja bem-sucedida e garanta a permanência e a aprendizagem de todos os alunos nas mesmas escolas, conforme o princípio fundamental da igualdade de direitos. É preciso, também, rever as políticas de formação dos profissionais que irão atuar na educação das pessoas que apresentam deficiência, como também as condições de trabalho desses profissionais, bem como a atuação das instâncias administrativas.

Conscientes de que as considerações por nós apresentadas contemplam apenas um recorte da realidade que nos propusemos investigar, acreditamos que essa temática necessita de continuidade de estudo, considerando de que se trata de um tema muito abrangente.

## REFERÊNCIAS

- AINSCOW, Mel. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: AINSCOW, Mel; PORTER, Gordon; WANG, Margaret. **Caminhos para escolas inclusivas**. Lisboa: Ministério da Educação, 1997. p. 11-31.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 12. ed. Campinas: Papyrus, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://www.gov.br>. Acesso em: 08 out. 2010.
- BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação**. Sobre necessidades educacionais especiais. 2. ed. Brasília: CORDE, 1997.
- BRASIL. Senado Federal. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BUENO, José Geraldo Silveira. Educação Inclusiva e escolarização dos surdos. **Revista Integração**. Brasília: MEC/SEESP, ano 13, n. 23, p. 37-42, 1993.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R. DE; LAPLANE, A. L. F. de. **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 21-48. (Coleção Educação Contemporânea).
- LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.
- MARINHO, P. Construindo o currículo para uma diferenciação pedagógica. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES, 3., 2007, Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa. **Anais**. João Pessoa: RV CELL Comunicações, 2007. GT – 5, p. 1-16.
- PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T. A. Queiroz: Ed. da Universidade de São Paulo, 1984.

PINA, L. D. A. A ruptura de paradigmas e a formação de professores. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA AMÉRICA LATINA E DO CARIBE, 1., 2006. Universidade Federal de Juiz de Fora. **Anais**. Juiz de Fora: Produtora de Multimeios da UFJF, 2006. 1 CD. ISBN: 85-7672-010-8.

RODRIGUES, Armindo J. Contextos de aprendizagem e integração/inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (Org.). **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

VIGOTSKY, Lev S. Fundamentos de Defectologia. Obras Completas. Tomo V. 2. ed. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

# O PAPEL DA ESCOLA E OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: OBSTÁCULOS E DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

**PRISCILA FERREIRA RAMOS DANTAS**

UFRN – [cchla\\_ramos@hotmail.com](mailto:cchla_ramos@hotmail.com)

**RITA DE CÁSSIA BARBOSA PAIVA MAGALHÃES**

UFRN – [ritafora@hotmail.com](mailto:ritafora@hotmail.com)

## INTRODUÇÃO

O presente estudo resulta de nossas práticas enquanto pesquisadoras em educação inclusiva e das vivências como professora da Educação Básica. É, por conseguinte uma visão subjetiva de uma realidade que não pretendemos generalizar, mas se faz necessário refletir e discutir sobre o direito a educação inerente a todas as pessoas de ter acesso, participação e permanência nas escolas comuns.

Podemos começar esse texto refletindo a partir da indagação: Somos diferentes? No que somos iguais? O que nos faz sermos diferentes? A igualdade está na origem humana. Temos a mesma natureza. Somos seres livres, sociais que precisam satisfazer suas necessidades biológicas de alimento, de socialização e de felicidade. Os seres humanos “são iguais em dignidade e direitos” e por isso TODOS devem ter o direito de viver humanamente, compartilhando as mesmas oportunidades.

O princípio da igualdade exposto na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e, confirmado em nossa Constituição Federal (1988), não desconsidera as diferenças individuais. As diferenças entre as pessoas não estão relacionadas apenas aos aspectos físicos como, cor dos olhos ou da pele, mas também, as formas de pensar, de agir, as habilidades, ou seja, ao modo que cada pessoa encontra para viver.

O homem não é superior ou inferior ao outro porque é de raça, sexo, religião ou etnia diferente ou porque apresenta uma deficiência. São as diferenças entre as pessoas que constituem cada indivíduo e enriquecem nossa sociedade.

É preciso aceitar e valorizar as diferenças entre as pessoas. Um dos passos para que isto seja alcançado é combater as desigualdades sociais e econômicas que negam os direitos dos sujeitos de participarem da sociedade plenamente.

As pessoas precisam ser valorizadas pelo que são nas suas diferenças e singularidades e, assim, terem a garantia de igualdade de oportunidades sem que seja necessário fazer leis para garantir esse direito subjetivo do ser humano. Entretanto as pessoas com deficiência para terem direito a estudar na escola comum precisaram de leis para ter essa garantia assegurada.

Apesar das pessoas com deficiência terem o direito de acesso, permanência e aprendizagem na escola comum, o que ainda se percebe é que estas pessoas por não corresponderem ao ideal de aluno são segregados, negligenciados e excluídos da escola. Através da realização de uma pesquisa bibliográfica sobre educação inclusiva, de reflexões de uma pesquisa de mestrado que entram em consonância com os estudos realizados acerca dessa temática e ainda de experiências como educadora, este artigo tem como objetivo refletir sobre o papel da educação na política de inclusão escolar.

## A EDUCAÇÃO COMO DIREITO DE TODOS

Falar de inclusão requer pensar no papel da educação na sociedade atual de desigualdade, de competitividade, de globalização, de avanço tecnológico e científico. O discurso da política neoliberalista e as ideias capitalistas do século XXI de sucesso pessoal, de eficiência, ascensão pessoal e de empregabilidade, adentra o cotidiano da escola com a ideia de educação de qualidade.

Nesse prisma a escola assume um papel de um ensino individualista, segregadora e seletiva que oferece métodos de ensino descontextualizado com a realidade vivenciada favorecendo a fragmentação da consciência e a alienação.

É fato que a escola passou por muitas modificações ao longo da sua história, mas a realidade da prática educativa, em muitas situações, é a mesma: transmitir conteúdos que muitas vezes não estão de acordo com a realidade dos alunos, e estes assimilarem para serem promovidos ao ano subsequente, pois a finalidade maior está nos resultados da aprendizagem.

De acordo com Mantoan (2008) ainda é forte a ideia de que a escola considerada de qualidade é a que centra a aprendizagem nos currículos conteudistas, informações prontas e de conhecimentos muitas vezes sem sentido. A autora afirma que,

*Vigora ainda a visão conservadora de que as escolas de qualidade são as que enchem as cabeças dos alunos com datas, fórmulas, conceitos justapostos, fragmentados. (MANTOAN, 2008, p.60)*

*As características desse ensino resulta da ideia de que a educação deve atender as necessidades do sistema capitalista." A melhor escola, hoje, é aquela que oferece[...]*

*competências e habilidades requeridas por um mercado de trabalho cada vez mais exigente e competitivo (LAPLANE 2004, p. 10).*

Segundo Saviani (1984) as escolas objetivam qualificar os sujeitos para a força de trabalho e o processo educativo estaria apenas reproduzindo-os para uma sociedade capitalista e exploratória. Nesse contexto a escola através do seu ensino molda os indivíduos nos padrões desejados pela economia dominante.

Sendo assim, a instituição escolar contribui, com a exclusão dos considerados com baixo capital cultural. Em casos como este, o aluno é considerado incapaz, pois chega à escola rotulado como inferior, ou seja, já chega com o estigma de reprovado. Isto ocorre também, quando se preveem para esses indivíduos, por exemplo, uma profissão de pedreiro ou empregada doméstica, acreditando que para eles isso é mais que suficiente, já que essas profissões não exigem habilidades de leitura, escrita, cálculo entre outros. Segundo Arroyo (1997), essas crianças,

*[...] são colocadas em condições de instrução menos exigentes, em classes especiais; os conteúdos são reduzidos ao mínimo; o currículo é adaptado às suas "condições" etc. A proposta, hoje tão frequente, vai nessa direção: facilitar a passagem de série, eliminar a reprovação por decreto, mas mantendo a cultura escolar seletiva, hierarquizada, seriada e gradeada (ARROYO, 1997, p.19).*

Parece que a produtividade da escola reside em produzir fracasso escolar, já que o "sucesso" escolar não é para todos. "uma parte dos alunos é promovida [...] outra é marginalizada e outra parte, ainda, é definitivamente excluída" (LAPLANE 2004, p.10). Isso ocorre porque a escola quer padronizar as aquisições, mas não consegue atingir seus objetivos, pois sua clientela é heterogênea. Por isso, Laplane (2004, p.11) enfatizar que,

Qualquer criança que se afaste levemente da média, tanto em razão de um desempenho inferior, como por um desempenho superior deverá enfrentar problemas em algum momento do percurso. Um dos motivos disso é a necessidade de a escola produzir resultados (promover o maior número de alunos no menor tempo possível), e para tanto ter de garantir um desempenho mínimo nas tarefas exigidas e o conhecimento dos conteúdos mínimos estabelecidos para o aluno. Desse modo, a convivência entre alunos diferentes (gênero, idade, e nível de instrução; origem social e grupo cultural; modos de aprender e diferentes formas de comportar-se; que apresente algum tipo de deficiência ou que são mais talentosos, curiosos ou ativos que a maioria, conspira contra a realização dos objetivos da escola.

É visto que a educação reproduz marginalidade social por impedir uma participação cultural de todas as pessoas, o direito de todos à cidadania. Se pararmos para pensar na palavra cidadania, iremos nos deparar com outra questão que impede o desenvolvimento educacional de grande parte dos indivíduos: a desigualdade social, que segundo Aranha (2002, p.120) é o motivo pelo qual a educação, por atender às expectativas dos grupos que estão no poder, acaba por criar a escola dualista, uma para a elite e outra para os pobres, fazendo-nos pensar que a exclusão de tantas pessoas das atividades escolares, se deve a incapacidade individual, quando o verdadeiro responsável são as divisões políticas que causam a dominação.

É fato que ainda estamos longe de atingir a cidadania plena, num país que apesar de apregoar a democratização, a escola pública que deveria ser um espaço a assegurar os direitos dos cidadãos, na verdade, ainda exclui através de sua prática, ao não levar em consideração, as necessidades e possibilidades de cada um.

A busca incansável pela homogeneidade leva à rotulação daqueles que não se encaixam em parâmetros impostos. Assim, torna-se comum o surgimento em todas as instituições educativas de “crianças problemas”, de fracassadas, disléxicas, hiperativas, agressivas entre outras. Desta forma, o sujeito passa a ser rotulado pela sua dificuldade. Essa rejeição ocorre principalmente com os alunos com deficiência que muitas vezes são desacreditados em suas capacidades cognitivas. Podemos confirmar essa seleção

que a escola regular muitas vezes faz entre os alunos ditos normais e os que têm deficiência, numa entrevista que realizamos em uma de nossas pesquisas<sup>1</sup> sobre a concepção que os professores têm a respeito da inclusão do aluno com deficiência na escola regular,

*Bem, eu penso que tem casos que dá certo. Alguns casos eu concordo que estejam numa classe regular, agora outros casos eu acho assim que não dá certo, por que fico pensando que vai atrapalhar os outros (Carla).*

*Acredito que o caso da inclusão deveria ser repensado porque uma criança com deficiência mental, no caso leve, ele tem como ser inserido, ele tem como acatar certas regras. Já um deficiente mental grave ele não tem como entender, compreender ou reagir conforme as necessidades da sociedade. Então esse eu acredito que deveria ter um tratamento diferenciado e não uma inclusão totalmente numa sala de aula (Ana).*

<sup>1</sup> Para realização desta pesquisa, utilizamos uma metodologia de cunho qualitativo, mediante um Estudo de caso, realizado em uma escola regular de Ensino Fundamental da Cidade de Parnamirim/RN. As informações foram coletadas a partir de instrumentos metodológicos como observação, questionário e entrevistas, no intuito de saber as concepções das professoras sobre a inclusão do aluno com deficiência na escola regular. As 03 professoras envolvidas nesta pesquisa receberam nomes fictícios. No período da pesquisa (2009) as educadoras estavam atuando em classes do 1º ao 5º ano, Ensino Fundamental I, com alunos que tinham deficiência incluídos. De acordo com os dados colhidos percebemos que as 3 professoras entrevistadas tinham formação em nível superior, experiência em lecionar com mais de 5 anos de atuação na área e já tinham tido alunos com deficiência em suas salas de aula.

[...] Eu acredito que a inserção numa escola regular é oportuna, mas eu acho que não deveria ter a obrigatoriedade do aluno frequentar regularmente.[...] Então, eu acho que tem que ser repensado isso aí. Porque a inclusão deveria ser feita, mas deve ter alguns critérios pra ser analisados, que rendimento vai ter esses alunos como um todo? A criança como um todo, será que essas crianças vão ser prejudicadas? A criança que está em formação também será que vai adquirir hábitos que não são adequados? Que troca vai ser essa? Negativa? Por isso a inclusão, como vem sendo concebida, não dá certo (Bruna).

Percebemos nas falas das professoras o ideário capitalista no qual procura padronizar os alunos por tentar enquadrá-los nos mesmos níveis de aprendizado desconsiderando as diferenças sociais, culturais e cognitivas entre eles. Os alunos com deficiência são rotulados como produtos com “selos de qualidade” para os capazes e para os não capazes, os que podem estar na escolar regular, e os que devem ser enquadrados na escola especial, os que têm competência e podem aprender e os que não conseguirão aprender. Sendo assim, percebemos nas falas das professoras que o ensino na escola regular é preparado para os alunos que aprendem. Nessa vertente os alunos com deficiência por terem dificuldades para se enquadrarem num padrão de ensino que tem por base a homogeneidade são segregados, negligenciados e excluídos da escola.

Percebemos que as escolas, ainda, hoje, têm por base o aluno idealizado, irreal, centrando o ensino numa proposta pedagógica elitista e homogeneizadora, no ensino e não na aprendizagem, prejudicando a trajetória educacional de muitos estudantes e a exclusão de tantos outros.

A escola ao selecionar os melhores, os mais inteligentes e espertos deixa de fora as pessoas com deficiência, pois esses são considerados incapazes de se inserir no mercado de trabalho. No discurso de que TODOS tem direito a educação percebemos que esse termo diz respeito aos poucos que conseguem se adequar a esta lógica de superioridade e competências.

Desde a sua origem, a escola comum fundamenta-se numa cultura seletiva, classificatória e competitiva restando às pessoas com deficiências estudarem nas escolas especiais. Segundo Magalhães (2011, p. 14) “Até metade do século XX os atendimentos as necessidades dessa clientela pelos sistemas de ensino eram desenvolvidos em ambientes segregados”, pois acreditava-se que o atendimento em instituições especializadas eram os mais adequados para atender as peculiaridades decorrentes das deficiências.

Com a valorização dos direitos humanos, com a veiculação dos conceitos de igualdade e oportunidade para todos os indivíduos, bem como em decorrência das reflexões acerca da importância dos direitos e da justiça social, as escolas foram obrigadas a receberem os alunos com deficiência.

É preciso lembrar que esse esforço para assegurar o direito à educação não é recente em nossa sociedade. Comenius<sup>2</sup> no século XVII já criticava a ordem vigente através de seus ideais pedagógicos, propondo mudanças, como, por exemplo, ensinar a todos, onde a educação era privilégio de poucos. Ele via a educação como instrumento para as transformações radicais que gerariam liberdade para todos, sem distinção. Nesse contexto, Comenius empenhou-se numa renovação da sociedade acreditando que a mesma poderia se reerguer através de uma educação universal. Este princípio constituía o ideal Pansófico de “ensinar tudo a todos”.

Comenius buscou através de seus ideais, incluir dentro de uma educação universal, àquelas pessoas que eram excluídas da sociedade e do processo educativo vigente. Ofereceu ideias inova-

<sup>2</sup> Jan Amos Comenius (1592-1670) foi um dos maiores educadores do século XVII que deixou muitos legados didáticos, entre esses, um projeto educacional representado pela obra Didática Magna.

doras que possibilitaram um aprendizado igualitário para todos, ou seja, defendeu uma formação humana que garantisse as condições necessárias a qualquer indivíduo. Podemos confirmar essa afirmação na citação de Eby (1976, p. 157), que foi bastante feliz em sua colocação quando escreveu sobre o ideal de Comenius,

*A educação que eu proponho inclui tudo que é conveniente para um homem, e é tal que todos os homens nascidos neste mundo deveriam dela participar.*

É interessante pensar que esses ideais que hoje vivenciamos como nova era da educação – ensinar a todos os alunos – já era pensado há quatro séculos. Essa mentalidade de valorização dos direitos dos sujeitos de participar da educação é um processo vagaroso que requer uma nova forma de pensar e fazer a educação.

A educação é um direito humano básico e fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, solidária, cooperativa e que valorize as diferenças (SANCHES, 2005). Dessa forma, é preciso que se perceba a educação como direito de todos e para todos. Essa é a primeira iniciativa para transformar a sociedade que é geradora de desigualdades sociais. Como afirma Fávero (2008, p.18) a educação é um direito humano. É um direito que “as pessoas com deficiência também são titulares”, sendo assim a escola como instituição social deve possibilitar uma experiência educativa e cultural que diga não a todo e qualquer tipo de exclusão.

A escola regular cumpre seu papel quando “atende a diversidade discente com equidade, sem preconceito, observando as peculiaridades de cada indivíduo, buscando sua formação integral” (CUNHA, 2011, p.10).

Com ênfase nos princípios éticos e em respeito aos direitos humanos a Constituição Federal Brasileira (1988) expõe no art. 205 que:

*A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*

O artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 traz à tona os objetivos educacionais da educação nacional, explanando que:

*A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*

Partindo do exposto acima, vemos que o objetivo da educação é desenvolver o educando para que ele seja um cidadão (crítico), que saiba reivindicar e cumprir os seus direitos e deveres impostos pela sociedade, além de qualificá-lo para o trabalho.

Sob a perspectiva da cidadania, a escolarização tem como objetivo a formação do sujeito crítico, reflexivo, pensante, autônomo, ativo e criativo diante dos processos de construção de conhecimento. Nessa perspectiva, o ensino deve ter como ênfase a formação plena do indivíduo e o respeito à diversidade humana.

Oferecer oportunidades de participação e aprendizagem com qualidade a todos indiscriminadamente, resguardando as especificidades de cada sujeito e garantindo “o direito a igualdade de oportunidades” e o acesso aos meios sociais e culturais é o papel da escola inclusiva (CARVALHO, 1997).

Entendendo a educação como fator de democratização e de equalização de oportunidades, nos faz perceber que a escola que é, aberta a todos, é fator de modificação dessa sociedade, uma

vez que, a inclusão educacional “é um meio fundamental para avançar para sociedades mais justas, integradas e democráticas” (BLANCO, 2005, p.9). Segundo Drago (2005, p.96)

[...] a inclusão de alunos com deficiência em classes regulares de ensino é um processo que ultrapassa os contextos escolares, uma vez que incluir está associado a um todo maior que é o contexto sócio histórico e cultural do meio, ao qual o indivíduo está integrado.

Frente a essas considerações acreditamos que a educação é um caminho de emancipação social e também um mecanismo de inclusão, que pode colocar em prática uma escola inclusiva, democrática, solidária e de qualidade para todos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse texto, buscamos refletir sobre o direito que todas as pessoas têm de ter acesso a uma educação humana integral a partir da compreensão da valorização da diferença como possibilidade de construção de uma sociedade mais humana e solidária. Nesse sentido, ao desenvolvermos este estudo buscamos compreender concepções de professoras a respeito da inclusão das pessoas com deficiência em salas de aula regular e percebemos que as professoras tem uma ideia de incapacidade e impossibilidades desses sujeitos estarem participando das atividades junto aos alunos sem deficiência, pois as educadoras tem uma ideia de “aluno ideal”, aquele que aprende que é disciplinado, que faz sucesso e que, portanto, corresponde aos ideais da escola que produz alunos competentes, competitivos e eficientes.

Esta situação mostra que há muitos casos em que o aluno está apenas presente fisicamente na escola, ou seja, não podemos dizer que isto seja uma inclusão, por que a inclusão tem objetivos maiores do que a simples presença física na escola envolve uma participação ativa do educando na instituição escolar, onde avança de acordo com suas condições. Para que se viabilize esse direito, é preciso reconhecer que a educação deve ser acessível a todos e que para tanto precisam ocorrer várias mudanças referentes à estrutura, ao funcionamento e à resposta educativa, de modo que se tenha lugar na instituição escolar regular para todas as diferenças individuais, inclusive aquelas associadas a alguma deficiência.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, L. **Pensar a diferença/ deficiência**. Brasília: CORDE, 1994.
- AINSCOW, Mel. **Tornar a educação inclusiva**: como esta tarefa deve ser conceituada? In: UNESCO coletânea de arquivos sobre inclusão organizado por Ormar Favero, Windy Ferreira, Timothy Ireland e Debora Barreiros. – Brasília: UNESCO, 2009.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Os valores. In: **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 2002, p.118-127.
- ARROYO, Miguel G. Fracasso – Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. IN: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (orgs). **Para além do fracasso escolar**. Campinas: SP. Papyrus, 1997.
- BLANCO, Rosa. **Inclusão**: um desafio para os sistemas educacionais In: Ensaios pedagógicos – construindo escolas inclusivas: 1. ed. Brasília :MEC, SEESP, 2005

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – LDB 9394/96 . Brasília: MEC/SEF, 1996.

CARVALHO, Rosita, Edler. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CUNHA, Antônio Eugenio. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

DRAGO, R. **Infância, Educação Infantil e Inclusão**: um estudo de caso em Vitória. Tese. 2005, 187 f.. Tese (Doutorado em Educação)- departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

EBY, frederick. Comenius, profeta de princípios e métodos modernos, cap. VII. In: **História da Educação Moderna**. Tradução de Maria Ângela Vinagre de Almeida e Malvina Cohen Zaide. Editora Globo: 1976, p.154-178.

FAVERO, Eugenia A. G. Alunos com deficiência e seu direito a educação: trata-se de uma educação especial? In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Contribuições para o debate sobre a aprendizagem da criança com deficiência na escola. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. **Educação inclusiva**: escolarização, política e formação docente. Brasília: Liber Livro, 2011 MANTOAN, Maria Teresa Eglér, **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LAPLANE ALF. **Notas para uma análise dos discursos sobre a inclusão escolar**. In: GÓES, M.C.R.; LAPLANE, A. L. Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas: Autores associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. A filosofia da educação no Brasil e sua veiculação pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, 65(150), Maio/Ago. 1984, p. 273-290.

SÁNCHEZ, P. A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. In: **Inclusão** . Revista da Educação Especial, Out. 2005. P. 7-18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/inclusao.pdf>. Acesso em: 13 janeiro 2012.

# O ALUNO COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA NA ESCOLA REGULAR: IDENTIFICANDO NECESSIDADES E ESTRATÉGIAS PARA A INCLUSÃO

**FRANCISCO RICARDO LINS VIEIRA DE MELO**

Universidade Federal do Rio Grande Do Norte – ricardolins@ufrnet.br

**LUZIA LÍVIA OLIVEIRA SARAIVA**

Chefe da Clínica Escola de Fisioterapia UFRN. Gilvana Galeno Soares

**GILVANA GALENO SOARES**

écnico em Assuntos Educacionais - IFRN-IP. Mestrado pela UFRN

**RENATA DO MONTE FERREIRA DE SOUZA**

Mestranda em Educação, na linha de pesquisa "Educação e Inclusão Social da UFRN – www.ceinet.com.br/atendimento

## INTRODUÇÃO

No Brasil, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu o direito à educação para todas as pessoas, pode-se observar de forma mais evidente, a publicação de uma série de aparatos legais subsequentes, que contemplam o processo educacional inclusivo<sup>1</sup> de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE)<sup>2</sup>, com ou sem deficiência. Esses textos normativos foram também baseados em documentos internacionais de relevância nesse cenário.

Destaca-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva que definiu a Educação Especial como uma modalidade transversal ao sistema de ensino regular, assim como redimensionou a população atendida por esse sistema, elegendo, entre outros, o grupo de pessoas com deficiência<sup>3</sup>, como público alvo da Educação Especial. Isso significa que esses alunos têm o direito à escolarização nas redes regulares de ensino (BRASIL, 2008).

Sabe-se que esses dispositivos legais, de uma forma geral, garantem o acesso dos alunos com deficiência nos sistemas regulares de ensino, no entanto, não subsidiam a permanência com sucesso desses discentes no que se refere ao desenvolvimento das habilidades acadêmicas e/ou sociais. Tanto que a literatura aponta para um distanciamento do que é preconizado nas políticas e práticas instituídas nas escolas.

O desafio de "incluir" se torna ainda maior quando se trata de pessoas com quadros tipicamente heterogêneos e complexos, a exemplificar, a deficiência múltipla, foco da presente pesquisa, que é descrita como o "conjunto de duas ou mais deficiências associadas, de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social" (BRASIL, 2006a, p. 13).

Esse mesmo documento enfatiza que a deficiência múltipla não pode ser compreendida apenas como a soma das alterações que a caracterizam, mas sim o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, interação social e de aprendizagem que determinam as necessidades educacionais dessas pessoas.

Nesse sentido, a deficiência pode ser entendida como uma decorrência mais das condições concretas, das relações que se estabelecem entre as pessoas, do que das características pessoais próprias de quem tem uma limitação orgânica (GARCIA, 1999, *apud* CARNEIRO, 2009).

<sup>1</sup> A educação inclusiva é entendida como aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades (BRASIL, 2004).

<sup>2</sup> Necessidades educacionais especiais são, geralmente, apresentadas pelos alunos com diferenças qualitativas no desenvolvimento com origem nas deficiências físicas, motoras, sensoriais e/ou cognitivas, distúrbios psicológicos e/ou de comportamento (condutas típicas), e com altas habilidades (GLAT; BLANCO, 2007).

<sup>3</sup> Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida a sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade (BRASIL, 2008).

Carvalho (2012), em suas colocações, reafirma essa ideia ao caracterizar a deficiência como uma experiência individual do sujeito, em vez da “condição biológica” que o inscreve na categoria de desviante.

Logo, pode-se dizer que o modo como a deficiência é socialmente concebida se constitui como um aspecto primordial para o seu desenvolvimento, já que, a forma como o outro encara tal situação é que irá determinar as possibilidades de participação social desse grupo, passando desde a negação completa até a inclusão plena.

Assim, acredita-se que o desempenho e as competências das pessoas com deficiência múltipla são heterogêneos e variáveis, e o ambiente em que elas estão inseridas exerce um papel importante para o desenvolvimento de habilidades. No tocante as instituições escolares, essas também devem adequar-se as necessidades específicas desses alunos, mediante necessárias adaptações, visando a quebra das barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais.

O reconhecimento desses entraves impulsionou a escrita do presente texto, resultado do trabalho final da disciplina “Educação de Pessoas com Necessidades Especiais I” do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no semestre 2013.1.

A proposta inicial do trabalho para os alunos e pesquisadores em nível de mestrado e doutorado da referida instituição era que desenvolvessem um plano de ação educacional para um aluno em situação de deficiência, a partir de observações em diferentes contextos.

Partindo dessas premissas, o objetivo principal da presente pesquisa consiste em caracterizar o ambiente escolar de um aluno com deficiência múltipla, identificar necessidades de adaptações e possíveis estratégias para auxiliar o seu processo de inclusão na escola.

## METODOLOGIA

### Delineamento do estudo

Para delineamento da pesquisa utilizou-se uma abordagem qualitativa, utilizando o método estudo de caso. De acordo com Marconi e Lakatos (2004), este tipo de abordagem descreve a complexidade do comportamento humano e fornece uma análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento, entre outros aspectos.

Para Gil (1994), o método Estudo de Caso permite o conhecimento amplo e detalhado de um ou poucos objetos, mediante estudo profundo e exaustivo, tarefa praticamente impossível através de outros tipos de delineamentos considerados.

### Participante

Participou do estudo um aluno com deficiência múltipla, do gênero masculino, 13 anos de idade e com diagnóstico clínico de hemimegalencefalia<sup>4</sup>.

A amostra da pesquisa foi selecionada por conveniência, uma vez que uma das pesquisadoras que integra o estudo atua como terapeuta ocupacional (assessora em inclusão) numa escola particular da cidade de Natal/RN. No momento da investigação, o educando em questão demandava muitos desafios para equipe pedagógica da escola no sentido de favorecer as suas respostas educacionais. Sendo assim, optou-se por este participante.

<sup>4</sup> A hemimegalencefalia é uma malformação congênita rara de etiologia desconhecida. Pode se apresentar com síndrome epiléptica de início precoce, ocorrendo geralmente no período neonatal, e resistente à terapia com anticonvulsivantes, associada a comprometimento significativo do desenvolvimento neuropsicomotor (FONSECA et al., 2004).

## Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados

Para realização do estudo, foi obtida autorização da escola bem como o consentimento livre e esclarecido dos pais do participante mediante explanação dos objetivos da pesquisa, procedimentos, riscos e benefícios, de acordo com a Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 1996a).

Para a coleta de dados, realizou-se um estudo de campo no mês de maio de 2013, onde foram feitas duas observações na escola, totalizando nove horas, e o registro contínuo em diário de campo. Este procedimento e instrumento objetivaram a descrição do ambiente de interação e os fatores que favorecem e interferem na inclusão, a fim de realizar uma análise comparativa entre as competências do sujeito e as demandas ambientais, bem como identificar alternativas para favorecer o processo inclusivo.

Também foi realizada uma observação na residência do aluno, com duração de uma hora, em média, com o intuito de observá-lo no contexto familiar, a atitude dos parentes frente ao seu processo de inclusão e obter informações acerca do histórico de vida do educando.

Para Rocha et al. (1998) a observação possibilita descrever e situar os fatos únicos e os cotidianos construindo cadeias de significados. Essa técnica também é útil para “descobrir” aspectos novos de um problema.

A coleta de dados foi complementada ainda com informações fornecidas por meio de entrevistas com o estagiário que acompanha o aluno pesquisado, com a terapeuta ocupacional da escola, além dos pais do aluno, na ocasião da observação na residência da família. Os questionamentos que foram propostos pelas pesquisadoras visaram validar as observações realizadas, especialmente, relacionadas às habilidades do aluno.

Os procedimentos foram realizados por cinco pesquisadoras, sendo três presentes em cada observação, as quais possuíam as seguintes formações: uma terapeuta ocupacional, uma psicóloga, uma fisioterapeuta e duas pedagogas. Durante as observações na escola, que duraram o turno inteiro de aulas, em média, foram contemplados todos os espaços e atividades programadas para o aluno. A fim de minimizar a alteração da dinâmica do local, as pesquisadoras buscaram ser as mais discretas possíveis durante o período de permanência na escola.

## Análise dos dados

As informações obtidas a partir do diário de campo foram lidas e organizadas e, considerando a natureza dos achados, optou-se por uma análise descritiva dos dados tomando como referência a categorização de temáticas, proposta por Bardin (2011).

Para a apresentação dos resultados e discussão dos dados, realizou-se a distribuição de tópicos temáticos, com base nas categorias descritas a seguir: (a) caracterização do aluno pesquisado; (b) descrição dos ambientes; (c) fatores que interferem na inclusão; (d) alternativas para a inclusão.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### Caracterização do aluno pesquisado

O aluno com nome fictício Felício, tem 13 anos de idade e apresenta hemimegalencefalia no hemisfério cerebral direito, sendo o diagnóstico clínico confirmado após um mês de nascido. Posteriormente, desenvolveu Síndrome de West, um tipo de encefalopatia epiléptica, como comorbidade,

segundo informações obtidas com a genitora por meio de entrevista. Apresentou atraso para aquisição dos marcos motores do desenvolvimento: controle cervical, rolar, sentar sem apoio, engatinhar e andar. Mas, aos dois anos de idade, já os fazia de forma independente. Devido ao difícil controle das crises convulsivas através de medicação, aos cinco anos de idade foi submetido a procedimento cirúrgico na qual se utilizou a técnica de hemiesferectomia.

Atualmente, o aluno apresenta hemiparesia esquerda como seqüela motora, com padrão de posicionamento em semiflexão de cotovelo, pronação de antebraço e flexão de dedos da mão, além de padrão em extensão de membro inferior esquerdo. Deambula e corre de forma independente, porém há negligência total do hemicorpo esquerdo. Possui dificuldade na integração bilateral dos membros e no controle motor (planejamento, execução e correção dos movimentos), além da motricidade fina do lado contralateral ao acometido.

Quanto às habilidades cognitivas, foi possível observar níveis de atenção rebaixados (seletiva e sustentada), dificuldade na orientação espacial/temporal, pouca retenção de informações nos componentes de memória e funções executivas prejudicadas.

Relacionado à linguagem, percebeu-se dificuldades na linguagem expressiva (não elabora frases completas, apenas algumas palavras e balbucios), boa compreensão da linguagem receptiva, vocabulário restrito, completa as palavras mediante o auxílio de uma pista verbal e ausência da linguagem escrita.

Já para as habilidades sociais e comportamentais, o aluno estabelece bom contato visual e físico, demonstra afeto pelas pessoas de contato próximo, executa ações simples seguindo comandos verbais, apresenta pouca interação com os pares coetâneos, possui agitação psicomotora (com balanceio de tronco de forma intermitente), mostra-se resistente para entrar na escola, demonstra pouco interesse pelas atividades pedagógicas e interessa-se bastante por música.

O aluno está incluído em uma classe comum e tem a rotina adaptada, com base na flexibilização de horários e currículo, devido à necessidade de se ajustar os objetivos, conteúdos, organização didática, temporalidade e avaliações. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 59º, Inciso I:

[...] os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996b).

Quando está em sala, Felício faz atividades referentes à disciplina que está sendo ministrada pelo professor, porém, adaptadas e com a mediação do estagiário que, geralmente, utiliza folhas de ofício e material concreto de apoio. Foi observado que Felício ainda não sabe ler nem escrever, mas identifica as vogais e alguns números, desde que sejam na seqüência. Porém, quando perguntados de forma aleatória, o mesmo não os reconhece.

As atividades do aluno são elaboradas pela equipe pedagógica, o que tem sido um grande desafio para a mesma, uma vez que foram identificadas poucas áreas de interesse, até o momento. O aluno demonstra gostar de música, canta algumas canções infantis em português e inglês no ritmo correto (embora tenha dificuldade para articular as palavras).

## Descrição dos ambientes

Na sala de aula do 6º Ano estudam 35 alunos, sendo dois deles com deficiências múltiplas. Também se fazem presentes dois estagiários de pedagogia, além do professor titular.

O ambiente é climatizado, com câmeras de segurança, quadro branco à frente e piso elevado para o professor, cartazes nas paredes alusivos a datas comemorativas e agenda mensal (sem descrição de atividades dos alunos). Mobiliário escolar do tipo mesa com tampo amplo e cadeiras, disposto em fileiras simples. A sala é relativamente ampla, porém torna-se “apertada” porque as carteiras ficam mais concentradas na frente. As mochilas encontravam-se espalhadas pelo chão, identificando-se a possibilidade de suscitar um risco de quedas para os alunos. Ao fundo da sala, ficam quatro carteiras: uma para cada aluno com deficiência e seu respectivo estagiário. Próximo a eles, se encontra um depósito plástico contendo material concreto para o trabalho dos estagiários.

A escola apresenta condições satisfatórias quanto à acessibilidade física, com sinalização de espaços adequada, presença de rampas de acesso, elevadores, corrimãos, banheiros adaptados, portas largas, entre outros.

A instituição de ensino já desenvolve ações com o intuito de favorecer as respostas educacionais dos alunos com necessidades especiais, inclusive os alunos com deficiências. Os profissionais que compõem a equipe são os professores, coordenadores, psicólogo e terapeuta ocupacional. No momento, uma das propostas em processo de implantação pelo grupo é a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI).

O PEI trata-se de um planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado, o qual torna possível a promoção de estratégias pedagógicas específicas a serem empregadas para o desenvolvimento alunos com necessidades educacionais especiais nas áreas acadêmicas e de habilidades sociais, dependendo da faixa etária, do nível de desenvolvimento e/ou interesse do sujeito. Para tal, a elaboração do plano deve contar com a participação de todos os membros da comunidade escolar que lidam com o aluno, demais profissionais, sua família, e, a partir de uma certa faixa etária, o próprio aluno (NASCIMENTO, 2011; VIANNA; VAQUEIRO, 2011 apud GLAT; VIANNA; REDIG, 2012; PLETCH; GLAT, 2012).

No entanto, o plano do aluno investigado ainda não foi preparado.

## FATORES QUE INTERFEREM NA INCLUSÃO

No contexto da escola pesquisada os fatores identificados que favorecem a inclusão envolvem: a presença e permanência do aluno em sala de aula desenvolvendo uma atividade, mesmo com algumas dificuldades quanto a sua atenção; o currículo adaptado às especificidades do aluno; a presença do estagiário; a postura e o apoio da família frente ao processo de inclusão na escola; o trabalho colaborativo da equipe pedagógica; a parceria existente entre a equipe pedagógica e os profissionais de reabilitação do aluno (fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, entre outros); adequação arquitetônica da escola; a identificação de interesses do aluno como música, movimentos corporais e contato físico; a proposta de elaboração e implementação do PEI.

Em relação aos fatores que interferem dificultando a proposta inclusiva, foram: a quantidade excessiva de alunos na sala de aula; a disposição de mesas e cadeiras, bem como a localização “a parte” do mobiliário do aluno investigado; o distanciamento da professora de sala e dos colegas para com o aluno, constatando-se raros momentos de interação e envolvimento; as constantes mudanças na rotina do aluno a cargo do estagiário responsável de acordo com a sua conveniência, sem comunicar com antecedência ao aluno e à equipe; a dificuldade do aluno em concentrar-se nas atividades,

para comunicar-se e interagir com os colegas; pouca motivação do aluno para desempenhar as atividades propostas.

O acompanhamento do aluno pelo estagiário mostra-se favorável, em parte. Por um lado, ele auxilia e orienta o aluno nas atividades escolares, bem como na realização das atividades de vida diária. Por outro lado, percebe-se que, possivelmente por ainda estar em processo formativo, o graduando nem sempre apresenta sugestões de atividades adaptadas que correspondem ao contexto individualizado de aprendizagem do aluno. Para minimizar tal problema, as atividades são avaliadas pela equipe multidisciplinar na escola, a fim de adequá-las antes de serem realizadas com o educando.

Quanto às barreiras atitudinais, não foi possível observar atitudes preconceituosas por parte da comunidade escolar, mas elas se revelaram a partir do “distanciamento” por ela expressado nos momentos de coleta dos dados. Acredita-se que o aparente desconhecimento acerca de como relacionar-se com Felício e as dificuldades para estabelecer a comunicação com o aluno podem estar contribuindo para o reforço de tais comportamentos de colegas e professores.

Mantoan (2005) pontua a necessidade de se combater as barreiras atitudinais da comunidade escolar (alunos, pais, diretores, professores, funcionários e todos os demais profissionais envolvidos), pois tais atitudes podem dificultar o processo de inclusão, já que as pessoas com deficiência passam a ser o alvo do descrédito e têm reduzidas as oportunidades de se fazerem conhecer e de conviverem com seus colegas de turma, sem deficiência.

## ALTERNATIVAS PARA A INCLUSÃO

Para a efetivação da proposta inclusiva, estabeleceram-se as seguintes sugestões para esta situação de ensino-aprendizagem, foco do presente estudo:

- Diminuir a quantidade de alunos em sala de aula, reorganizar as mesas e cadeiras de modo a incluir no grupo os alunos com deficiências, aumentando as possibilidades de contato visual, físico e de interação com os colegas e professores;
- Estimular a comunicação do aluno no contexto escolar, podendo-se avaliar, juntamente com especialista na área, a possibilidade de implantar e treinar um sistema de comunicação alternativa e/ou complementar<sup>5</sup>;
- Compartilhar com o grande grupo (alunos e professores de sala) o conteúdo que está sendo trabalhado com os alunos com deficiências, a fim de que os mesmos também participem do desenvolvimento das propostas;
- Compartilhar ainda com o grupo as potencialidades e avanços observados, a fim de manter os estímulos que motivam o aluno investigado em seus momentos de interação e aprendizagem;
- Criar um espaço de diálogo com a comunidade acadêmica sobre o aluno, sinalizando como relacionar-se e ajudar o mesmo;
- Identificar e desenvolver estratégias pedagógicas que estejam de acordo com as áreas de interesse do aluno;
- Efetivar a proposta de implantação do Plano Educacional Individualizado.

<sup>5</sup> A comunicação alternativa e/ou complementar é definida como um conjunto de procedimentos técnicos e metodológicos direcionado a pessoas acometidas por alguma doença, deficiência, ou alguma outra situação momentânea que impede a comunicação com as demais pessoas por meio dos recursos usualmente utilizados, mais especificamente a fala. Esses recursos permitem a complementação e/ou substituição da linguagem oral comprometida ou ausente (MANZINI; DELIBERATO, 2006; NUNES et al., 2009).

Não foi possível sugerir a complementação de conteúdos a ser realizada no contra turno das aulas devido à extensa programação de atividades de reabilitação que o aluno frequenta no turno inverso, o que inviabiliza o acréscimo dessa atividade no momento.

Ressalta-se que a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), a qual inexistia na escola investigada, poderia ser indicada para o atendimento complementar do aluno. Pois, de acordo com o previsto nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, o atendimento educacional na SRM inclui os alunos que, entre outros, apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares vinculadas à deficiência e alunos com dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos. Essas duas características foram observadas em Felício (BRASIL, 2006c).

Quanto à localização na sala de aula e à organização do mobiliário para o aluno com deficiência física, são sinalizadas, entre outras recomendações: no caso de pessoas com hemiparesia, deixar o melhor amigo do lado comprometido, como também os seus materiais, visando que o educando faça transferência do peso para aquele lado, bem como estimular o uso de ambas as mãos; alunos com maior dificuldade de atenção devem ser sentados mais à frente, próximas à lousa; o posicionamento do professor frente ao aluno deverá favorecer o contato “olho a olho” (BRASIL, 2006b).

Para Felício, sugere-se que sente um pouco mais à frente da sala, entre os colegas, e próximo à porta, para minimizar a alteração da dinâmica da sala nas ocasiões de saída do aluno. Propõe-se também a disposição das carteiras em semicírculo, ao realizar atividades em grupo.

A proposição de uma avaliação para implantação de um sistema de comunicação alternativa para Felício visa facilitar a exposição de suas ideias, pensamentos e sentimentos, através da utilização de recursos especialmente desenvolvidos e adaptados para o meio no qual está inserido, possibilitando elevar a interação com colegas e professores (MANZINI; DELIBERATO, 2006).

É importante lembrar que o processo de aprendizagem de alunos com deficiência múltipla requer modificações. Para isso, faz-se necessária uma análise crítica das relações inter e intra-pessoais vividas na escola, modificações espaço-temporais, didático-pedagógicas e organizacionais que garantam a promoção da aprendizagem e adaptação desses educandos ao grupo (BRASIL, 2006b).

Dentre as estratégias educacionais, aliada a comunicação alternativa, sugere-se a abordagem naturalística de intervenção em linguagem, a qual traz como objetivo principal desenvolver a “competência comunicativa” do indivíduo. Ou seja, ensinar habilidades comunicativas para que o sujeito seja capaz de emitir e entender enunciados verbais que são apropriados ao contexto social no qual são produzidos (REES, 1978 apud NUNES, 1992).

Ainda como proposta, sugere-se a implantação do Currículo Funcional Natural. Esse se fundamenta em planejar um programa de educação que seja vital e útil para o indivíduo e, assim, contribuir para que o sujeito com necessidades educacionais especiais participe ativamente, de forma independente, produtiva e socialmente aceitável das atividades realizadas no contexto familiar, educacional e social (CUCCOVIA, 2003; GIARDINETTO, 2005; SUPLINO, 2009).

Destaca-se como fator positivo da situação investigada a parceria existente entre profissionais de saúde e educação, tendo em vista a importância que assume o trabalho transdisciplinar e colaborativo, além das redes de apoio e profissionais especialistas na área para a efetivação da proposta inclusiva.

Para French (2002), a colaboração tem se revelado a principal estratégia contemporânea para alimentar a inovação, criar e sustentar programas educacionais eficazes. Considerando a dificuldade

do educador em conhecer efetivamente as necessidades de todos os seus alunos, a autora sugere que a junção de conhecimentos e habilidades de professores/profissionais especializados em estratégias instrucionais, abordagens de aprendizagem cooperativa, problemas comportamentais e práticas de avaliação, entre outros saberes, poderiam propiciar a criação coletiva de escolas mais efetivas.

O avanço no processo de desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com deficiência múltipla compreende uma ação coletiva maior, intersetorialidade e responsabilidade social compartilhada. Requer colaboração entre educação, saúde e assistência social: ação complementar dos profissionais nas diferentes áreas do conhecimento (neurologia, fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional e psicologia escolar) quando necessário, fornecendo informações e orientações específicas para o atendimento às peculiaridades decorrentes de cada deficiência (BRASIL, 2006a).

É importante destacar que tanto o formato como a decisão das adaptações necessárias tem um caráter multiprofissional, devendo-se levar em conta as opiniões dos professores, educadores, famílias e, naturalmente, do próprio aluno, se este puder manifestá-las (MARTÍN et al, 2004).

Portanto, as estratégias propostas necessitam de ampla discussão com a equipe pedagógica e família do aluno para posterior elaboração e implementação do PEI, recurso esse que possibilita o acompanhamento do desenvolvimento integral do indivíduo em situação de deficiência, considerando suas habilidades e potencialidades, e garantindo, ao mesmo tempo, o acesso ao currículo escolar, de forma a favorecer as respostas educacionais de Felício no contexto pesquisado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É cada vez mais evidente a chegada de alunos com deficiência nas escolas brasileiras como consequência dos aparatos legais existentes que possibilitam a concretização do direito à educação.

No entanto, ainda observam-se alguns desafios referentes a “esse direito”, uma vez que ele não perpassa apenas pela mera presença física dos alunos, mas sim de toda uma adequação necessária para garantir o acesso a recursos materiais e humanos adequados, que possibilitem a qualidade da aprendizagem, a igualdade de oportunidades e a participação plena da vida escolar e social dessa comunidade.

Nesse sentido, a investigação evidenciou alguns entraves ao processo inclusivo do aluno pesquisado, uma vez que se constatou a presença de alguns fatores ambientais e de relacionamento que se caracterizaram como possíveis barreiras à inclusão plena do aluno.

Portanto, torna-se primordial discutir as proposições e implementar as modificações e estratégias que viabilizem o sucesso da inclusão, uma vez que todo sujeito, independente da deficiência que apresenta, tem habilidades e potencialidades a serem consideradas e estimuladas.

Para tanto, além das políticas públicas, é importante destacar o envolvimento da comunidade escolar, dos pais e da sociedade como um todo para a construção de escolas verdadeiramente inclusivas que promovam um ensino de qualidade para todos, indistintamente.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em pesquisa.

**Resolução** Nº196/96. Brasília, 1996a. Disponível:<[http://conselho.saude.gov.br/web\\_comissoes/connep/aquivos/resolucoes/23\\_out\\_versao\\_final\\_196\\_ENCEP2012.pdf](http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/connep/aquivos/resolucoes/23_out_versao_final_196_ENCEP2012.pdf)>. Acesso em: 24 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** lei 9394, de 20 de dezembro de 1996b. Brasília: MEC, 1996b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva:** a escola. Brasília: SEESP/MEC, 2004. v.3.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação infantil:** saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla. [4. Ed]. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão:** desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com deficiência física/neuro-motora. [2. Ed.]. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Sala de recursos multifuncionais:** espaços para atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília: SEESP, 2008.

CARNEIRO, M.S.C.A. A deficiência mental como produção social: de ITARD à abordagem histórico cultural. In: BAPTISTA, C.R (Org.). **Inclusão e escolarização:** múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CARVALHO, R.E. **Escola inclusiva:** a reorganização do trabalho pedagógico. 5.ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CUCCOVIA, M. M. **Análise de procedimentos para avaliação de interesses baseados em um currículo funcional natural e seus efeitos no funcionamento geral de indivíduos com deficiência mental e autismo.** 2003. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

FONSECA, L.F. et al. Hemisferectomia funcional precoce na hemimegalencefalia associada à epilepsia refratária. **Arq. Neuro-Psiquiatr.**, vol. 62, n. 4, p. 1063-1067, dez. 2004.

FRENCH, N. K. **The Shifting roles of school professionals.** [S.l.]: Corwin Press, 2002.

GIARDINETTO, Andréa Rizzo dos Santos Boettger. **Comparando a interação social de crianças autistas:** as contribuições do programa TEACCH e do Currículo Funcional Natural.2005. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GLAT, R.; BLANCO, L.de M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva:** cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2007.

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. Plano educacional individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Ci. Human. e Soc. em Rev.**, Rio de Janeiro: EDUR, v. 34, n. 12, p. 79-100, 2012.

MANZINI, E.J.; DELIBERATO, D. **Portal de ajudas técnicas para educação:** equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos para comunicação alternativa. [2. ed.]. Brasília: [MEC, SEESP], 2006.

MANTOAN, M. T. E A hora da virada. **Inclusão**: revista da educação especial, Brasília, ano I, n.01, p. 24-28, out. 2005.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MARTÍN et al. **Incapacidade motora**: orientações para adaptar a escola. Porto Alegre: Artmed, 2004.

NASCIMENTO, H. A. **O plano educacional individualizado e o currículo funcional natural como estratégias para favorecer o aprendizado de alunos com deficiência intelectual**. Monografia (Graduação em Pedagogia). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

NUNES, D. et al. Transtornos invasivos do desenvolvimento em educação inclusiva. In. MARTINS, L. et al. (Org.). **Políticas e práticas educacionais inclusivas**. Natal: EDUFRN, 2009. p. 323-340.

NUNES, L. R. O. P. Métodos naturalísticos para o ensino da linguagem funcional em indivíduos com necessidades especiais. In: E.Alencar (Org.), **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 71-96.

PLETSCH, M.D.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan./abr. 2012.

SUPLINO, M. **Currículo funcional natural**: guia prático para a educação na área de autismo e deficiência intelectual. 3. ed. rev. Rio de Janeiro: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Rio de Janeiro: CASB-RJ, 2009. 132f. (Coleção de Estudos e Pesquisa na Área da Deficiência; v.11).

ROCHA, S.M.M. et al. Estudo da assistência integral à criança e ao adolescente através da pesquisa qualitativa. **Rev.latino-am.enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 5, p. 5-15, dez. 1998.

## BUSCANDO POSSIBILIDADES PELA VIA DOS VÍNCULOS SOCIAIS

**MARIA VERA LÚCIA FERNANDES LOPES**  
(UERN) – **Michael Magnos Chaves de Oliveira** (UERN)  
**ANA LÚCIA AGUIAR LOPES LEANDRO**  
(Orientadora-UERN)

### A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: A INCLUSÃO DA PESSOA COM SÍNDROME DE DOWN

Voivodic (2008) argumenta que a luta pelos direitos humanos tem seus princípios na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948. Foram retomados nos movimentos sociais da década de 1960. Essa década aponta a emergência, no mundo, da defesa pelos direitos humanos. A Pedagogia Revolucionária ou Pedagogia Institucional surge na França, nessa década. Esse fato indica uma nova maneira de se ver a educação. Um dos aspectos importantes dessa pedagogia é que ela vai perceber a importância do contexto educacional do aluno.

Continua o autor, apontando que a inclusão, historicamente, tem a participação de pais de crianças com deficiência. Essa luta, e participação ativa dos pais gerou, na França, solicitações para incluírem seus filhos em situações comuns de ensino. Mais tarde pais se organizam nos Estados Unidos, especificamente, nas décadas de 1950 e 1960 objetivando a escolarização de crianças com Síndrome de DOWN em ambientes mais normalizados. Seguem-se as lutas nos países nórdicos, na Suécia. Programas especiais são criados nos Estados Unidos para os “deficientes” com o objetivo de frequentarem salas de aulas regulares.

Em 1980 e 1990 inicia a discussão sobre inclusão com a idéia de promover a fusão entre os sistemas de educação regular e especial. Na década de 1990 o movimento de inclusão ganhou força e fôlego com o movimento de reforma geral da educação.

No Brasil o movimento de inclusão ganha energia, vinculado à Liga Mundial pela Inclusão, Liga Internacional pela Inclusão do Deficiente Mental, com a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em Salamanca, em 2004. Aqui a educação para todos tem sua maior bandeira de luta e defesa da diversidade.

Embora a educação de pessoas com deficiência no Brasil tenha iniciado em instituições especializadas, na década de 1950 inicia-se um movimento para a integração do “deficiente” em salas comuns. O autor chama atenção para a diferença entre integração e inclusão, embora consista em uma luta para incorporação das crianças com deficiência no ensino regular.

Há, claramente, uma diferença entre os dois conceitos. No que diz respeito à integração, o trabalho é feito individualmente com a criança e não com a escola. A inclusão exige uma cultura inclusiva, interferência no currículo, procedimentos metodológicos diversificados, estrutura física que atenda às necessidades de cada deficiência, uma política de inclusão e atitude inclusiva para a

permanência, com qualidade, de todos. A escola, então, terá que atender as necessidades de todos e não as pessoas com deficiência terem que se adaptar às condições da escola. Recursos estruturais, pedagógicos, atitudinais são condição *sine qua non*.

Concordamos com a opinião de Mantoan (2008) quando afirma que o ensino segregado como solução para o despreparo das escolas é o mesmo que discriminação por caracterizar-se pela negação ou restrição de seus direitos. As crianças com deficiência, seja qual for, acrescenta a autora, precisam conviver e se desenvolver com sua geração. Salienta que na fase de Ensino Fundamental é a formação humana e a preparação, inclusive emocional e cidadã, do aluno para prosseguir os estudos.

Assevera, a autora, que a presença das crianças e adolescentes em salas comuns é um direito dos alunos com deficiência e um dever do Estado e dos gestores. Adverte que a simples alegação de despreparo representa uma confissão de que a escola está numa situação irregular. Portanto, alerta que as dificuldades devem ser enfrentadas de forma que ninguém fica à margem do desenvolvimento de sua geração, em respeito ao seu direito à igualdade, à cidadania, e à dignidade, conclui.

## A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN

Em sua entrevista à Revista da Educação Especial Sestaro (2008) afirma que a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva vem atender a diversos documentos nacionais e internacionais que combatem qualquer forma de discriminação contra essas pessoas. Além desse destino, essas políticas fortificam e materializam o pensamento de vários segmentos de pessoas com deficiência.

Sua experiência Síndrome de DOWN dentro de casa, seu filho, o conduziu à certeza de que ele deveria freqüentar uma classe regular. A dificuldade para realizar a inclusão de seu filho em uma escola regular começou pela não existência de uma escola regular no município disponibilizado a criar condições para tal interesse. Esse fato levou sua esposa, proprietária de uma escola particular infantil, torná-la inclusiva.

Afirma que este fato os levou a acreditar que a matrícula de um aluno com deficiência nas escolas comuns dependia da proposta educacional da escola. Após essa decisão a Secretaria de Educação de seu município, passou a matricular nas escolas municipais “todos” os alunos com deficiência.

Oliveira e Machado (2007) afirmam que é preciso fazer adaptações curriculares para que se possa efetivar, com sucesso, a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Essas adaptações devem ser direcionadas aos objetivos, às metodologias, na organização didática, na organização do tempo, na filosofia e estratégias de avaliação. Esses aspectos devem constar não só na proposta político pedagógica das escolas, mas, sobretudo, nas atitudes cotidianas dos professores, na tolerância e respeito às diferenças.

Mantoan (2008) adverte que a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares de ensino é um desafio. E que a construção da identidade e da diferença é a grande dificuldade que temos hoje. Alerta a autora, perguntando: para que formamos pessoas? Em seguida, adverte, levantando, para reflexão, a idéia de que, em muitas escolas, essa formação está vinculada a uma identidade, a algum tipo de modelo, a um herói, ou que esse conceito de formação fica preso a uma identidade que lhes é atribuída e pergunta: “deve se conservar para toda vida e a todo custo”?

Assume, a autora, a posição de que os alunos na perspectiva de uma escola para todos “não se reduzem a pessoas rotuladas por professores, ou por especialistas, que os condenam a categorizações e hierarquias, impostas por aparatos psicológicos e pedagógicos”.

Acreditamos, como a autora, que cada aluno é um sujeito, cuja complexidade não se mede de fora e que precisa de situações estimuladoras para que cresça e avance em todos os aspectos de sua personalidade a partir de uma construção que é social e pessoal ao mesmo tempo, acrescenta Mantoan.

Como seria, então, uma escola para uma criança com Síndrome de Down que é nosso interesse para este artigo?

Voltamos a Voivodic (op. Cit) concordando que a educação é um fator fundamental na vida dos indivíduos e que pode ocorrer em situações formais e informais.

Por sua vez, Freire (1996) ao pontificar que educar exige risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação, nos inspira aos caminhos da vida nos plurais espaços onde se pode aprender e ensinar, a encontrar o outro, a nos colocarmos no lugar do outro.

As práticas educativas podem acontecer em territórios não só físicos, não apenas em espaços regulares de ensino, mas nos territórios das biografias dos indivíduos, nas marcas de suas histórias de vida, ao permitirmos que os indivíduos se façam autores em situações que lhe trazem traumas, em experiências excludentes, em situações de negação pelo outro, quando se associam para resistir, lutar e intervir. Alunos e professores tem múltiplos territórios de possibilidades de formação, tanto do ponto de vista das experiências na educação formal, quanto informal.

Ao mesmo tempo Brandão (1995) pontua que ninguém escapa à educação e que em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de outro, todos nós envolvemos pedaços da vida. A escola não é o único lugar onde ela acontece e o professor profissional não é o seu único praticante.

Sestero (2008) acredita que as crianças com Síndrome de Down manifesta suas aspirações de acordo com as experiências que lhe forem proporcionadas. Essas experiências não devem vir só da escola, mas da família que, na opinião de Voivodic (2008) se constitui o primeiro grupo social da criança e que é através do relacionamento familiar que a criança terá suas primeiras inserção no mundo.

Então a educação informal com a família, com as experiências por essa proporcionada, uma cotidianidade de vivências com o mundo da vida, passeios, teatros, feiras livres, encontros com grupos de identidade, convivência com grupos artístico culturais, viagens, música, filmes, palestras dão à criança oportunidade para aprender participando, fazendo, vivendo diretamente a vida em sociedade.

A educação formal, diz Voivodic, é um processo importante na formação de todos os indivíduos. Contempla, esta autora, o que defende Sestero (2008) que depende da filosofia que se usa na prática educacional tornar-se um instrumento transformador desses indivíduos.

Mantoan (2008) e Voivodic (2008) afirmam que a escola especial trouxe contribuições para a educação, mas evidenciou suas limitações. Uma delas foi a implicação em segregação. Não atingiu a meta de criar adultos autônomos, capazes de se desenvolver na vida na sociedade, além das questões relacionadas às condições educacionais.

Quanto às escolas regulares de ensino, Voivodic (2008, p. 64), assegura que, a partir de pesquisas apresentadas, essas escolas mostram que “as crianças com Síndrome de DOWN tem ganhos significativos não só em seu desenvolvimento social, mas também em seu desenvolvimento cognitivo”.

Nas experiências das mães com filhos Síndrome de DOWN elas acreditam que a escola regular pode e deve cumprir não só a lei, mas criar uma cultura inclusiva e praticá-la. Pensar nos diversos

lugares onde esta reforça a exclusão o que causa uma amargura imensa aos pais, um desânimo profundo aos filhos com Síndrome de DOWN, questionamentos e aflição aos alunos que não são SD.

Para essas mães que vivenciam esses conflitos, esses momentos “sem saída”, que o caminho da educação inclusiva é a melhor via para seus filhos, pois querem buscar, em cooperação com a escola, o desenvolvimento pleno de seus filhos, autonomia, vivência dos desafios e sua superação. Para essas mães, essa transformação, deve acontecer no convívio de seus filhos com seus colegas da mesma idade, com as brincadeiras coletivas da mesma geração, incluídos nas atividades cotidianas de sala de aula e da escola.

Essas mães acreditam que são novos desafios para os professores e para toda a comunidade escolar, mas que todos aqueles que se envolvem com educação devem saber do papel que desempenha o trabalho cooperativo para a inclusão de todos os alunos. A inclusão não pode ser atingida quando atuamos de forma separada, isolada, quando vemos com as lentes dos “deficits” dos alunos, quando observamos as barreiras à aprendizagem, os motivos dos insucessos, a sala de aula com olhos voltados para um espaço homogêneo, e alunos vistos de forma alheia ao que está sendo trabalhado em sala.

Dizem, algumas dessas mães: “não quero continuar tendo o sentimento que muitas vezes me sufoca, de fracasso, de culpa por ter tido um filho Síndrome de DOWN, quando vou buscar meu filho na escola. Outra mãe afirma: “Certo dia estava quase desacreditada, pelos corredores da escola, quando procurei socorro para a minha aflição. Minha vontade foi sair correndo dali”.

## O COTIDIANO DA SALA DE AULA: EXPERIÊNCIA, DILEMAS E MEMÓRIAS DE UMA MÃE DE DOWN

Segundo Freire (1992) sem sonho e sem esperança não poderá haver mudança. O cotidiano da sala de aula é espaço heterogêneo de plurais sujeitos que sonham e esperam compartilhar suas emoções. A motivação é, por seu turno, de fundamental importância, pois permitirá que os sujeitos encontrem um lugar para seu ânimo, sua segurança, para a minimização de seus temores.

Para tanto é preciso que aqueles que vivem nos espaços escolares fortaleçam os seus alunos para que eles possam ir para além do “não ser nada”. Freire (2002) discorre sobre uma pedagogia que liberte os homens em comunhão. Acredita na relação dialógica como condição para uma pedagogia libertadora. Vamos ouvi-lo:

*Na verdade, os interditados, os renegados, os proibidos de ser não precisam de nossa “mornidade”, mas de nosso calor, de nossa solidariedade e de nosso amor também, mas de um amor sem manha, sem civilizações, sem piequismo, de um amor “armado”, como o que nos fala Thiago de Melo (apud FREIRE, 1996, p. 153).*

Esses aspectos, da esperança, da autonomia, do diálogo, da motivação, do sonho alicerçam energias emancipatórias. As mães que falarão nessa seção, deste artigo, buscam nessas linguagens alternativas, nessas palavras em ação, um lugar para conviverem com seus filhos em sociedade tendo essa sociedade como assumindo, em conjunto, todos os sujeitos tenham eles Síndrome de DOWN, ou outra deficiência.

As falas que se seguem correspondem aos quadros da memória afetiva dos momentos de vivência, em sala de aula, das mães cuja escola não abraçou, na prática, a atitude inclusiva. Mães em redes de afeto. A resistência de profissionais que ficam passando de mão em mão, como para cansá-las, suas perguntas, suas dúvidas, suas angústias.

Halbwachs (1990, p. 34), ao falar em comunidade afetiva, no trabalho da memória, afirma que a memória é auxiliada pela memória não só por terem trazido os depoimentos, mas “é necessário ainda que ela não tenha cessado de concordar com as suas memórias (...) para que a lembrança que nos recordam seja reconstruída sobre um fundamento comum (...) e que se encontrem no nosso espírito”.

A memória é atizada, é chamamento pelo outro, é tocada pelas circunstâncias como o piano que “produz” sons ao toque das mãos. “Ela é sentido do outro” (CERTEAU, p.163). Dessa forma Certeau fala de uma memória prática, de uma memória trabalho, de uma memória que responde às circunstâncias, fornece clarões, detalhes, fragmentos que quando lembradas brilham em relação ao todo que funcionam na memória quando intervêm na ocasião, restaura lugares, inscreve-se nos seus “quadros sociais” (HALBWACHS, 1990).

Portanto, a memória das situações vivenciadas nas escolas como as que seus filhos estudam, recebem a criança com deficiência, cumprindo a lei, mas não está aberta para trabalhar com a inclusão e com as famílias dos alunos com deficiência. Os quadros de memória que revelam dos momentos cotidianos vivenciados, diretamente, por essas mães, são como uma força para que elas se organizem em redes de mães. O apoio, tanto aos alunos com deficiência, quanto aos pais desses alunos e o envolvimento dos demais alunos apontamos como fundamentais do ponto de vista da relação de ensino, de aprendizagem e de satisfação para o convívio e desenvolvimento social de todos. Ouçamos suas narrativas:

- “Meu filho fica sentado, na maioria das disciplinas, lá em sua cadeira sem que o professor venha ajudá-lo a realizar suas tarefas”;
- “Fiquei agoniada um dia em que meu filho, também inquieto por não está entendendo a tarefa, começou a tirar a camisa e eu, sem saber o que fazer, sentada ao seu lado, dei um conceito para ele ficar quieto”.
- Os colegas são afetivos, carinhosos, querem ajudar, mas não sabem como”;
- “Uma colega diz: ele [fala sobre um dos colegas com DOWN] fica sem fazer nada. Espreguiça-se na cadeira, conversa com os colegas durante as aulas”
- “Ele fica esperando que, no final da explicação, o professor tenha aquele tempo para ir à sua carteira”
- “O caderno do meu filho vem sem atividades direcionadas”;
- “Não existe adequação curricular para o cotidiano da sala de aula para crianças, no caso, a Síndrome de DOWN”;
- “Uns três professores, dos doze, que se preocupam com essa adequação”;
- “Eles não entendem as razões da flexibilização para o encaminhamento do ensino e aprendizagem”
- “A administração questiona: Seu filho é acompanhado por especialistas, como você diz. “Ele tem acompanhamento em casa, e por que ele não avança? Onde estão as respostas?”
- “Um dos grandes dilemas foi no dia em que, ao chegar à escola, os colegas estavam em recuperação e meu filho nem na recuperação estava”;
- “A coordenadora pedagógica não sabia, ainda, em que disciplinas meu filho se encontrava em recuperação”. “Isso já era no primeiro dia da recuperação”;
- “Os colegas de sala, ansiosos com as relações e inquietações, perguntam: porque você não coloca seu filho em outra escola?”;

Essas falas apresentam situações de dificuldades em relação à postura pedagógica dos profissionais da escola, dificuldades de relacionamento entre mães e professores, angústia dos colegas de sala de aula, conteúdos e metodologias que fortalecem a exclusão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essas experiências de sala de aula vêm descrevendo-se através do entendimento de que é preciso que as escolas, e os profissionais nela envolvidos, comecem a perceber que a matrícula de um aluno com deficiência e sua presença em sala de aula, não é um ato burocrático. Mais do que isso é tomar consciência que as crianças com Síndrome de DOWN, ou outra deficiência, não são seres autômatos, passivos, sozinhos, estáticos. Entender que os sujeitos reagem, de formas variadas, ao que lhe incomoda, ao que lhe faz mal. Saber que essas crianças têm pai e mãe, como qualquer criança.

Pais que sentem, que precisam de ajuda compartilhada, que precisam de colaboração, de comunhão, de convívio e que fazem a leitura dos descasos, do abandono, do preconceito velado, pois participam, ativamente, da vida escolar de seus filhos. Acresce atividades de reforço, em casa, acompanhamento com especialistas que buscam interagir com a escola. No entanto, na prática, essa interação solicitada também, pela escola, se perde, pois seus profissionais, ao colocar a responsabilidade nas mãos do especialista e da família, desperdiçam o potencial da criança.

Essa experiência continua. Nesse momento, foram estabelecidas algumas reflexões das muitas que ainda virão nessa trajetória, em rede, das mães de crianças com Síndrome de DOWN. Servirá, certamente, para estimular outros pais e crianças a alçarem o vôo da águia, não deixando que a escola os condene à situação de “galinha”, como adverte Leonardo Boff.

## REFERÊNCIAS

BATISTA, Cristina Abranches Mota. **Educação Inclusiva:** atendimento educacional especializado para a deficiência mental. Brasília: MEC, SEESP, 2005

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha:** uma metáfora da condição humana. 46ª Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRANDÃO, Rodrigues Carlos. **O que é educação/** Carlos Rorigues Brandão. (33a ed.). São Paulo: Brasiliense, 1995.

CERTEAU, Michel de. (1994). **A invenção do cotidiano:** 1. artes de fazer/Michel de Certeau; tradução de Ephraim Ferreira Alves. – Petrópolis, RJ:Vozes.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa/Paulo freire. (2a. ed.) São Paulo: Guerra e Paz, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança:** um re-encontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GLAT, Rosana (Org.). **Educação Inclusiva:** cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

HALBWACHS, Maurice. (1990). **A memória coletiva.** Presses Universitaires de France. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis, RJ:Vozes, 2008.

VOIVODIC, Maria Antonieta M.A. **Inclusão escolar de crianças com Síndrome de DOWN.** 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

ZABALZA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

# DA TRILHA DO REDIMENSIONAMENTO DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE À INCLUSÃO DO ACADÊMICO COM SURDEZ NA UERN: (AUTO) BIOGRAFIA DA EDUCADORA APOENA\*

ANA LÚCIA AGUIAR LOPES LEANDRO  
POSEDUC/UERN-Orientadora – oliveirapetro@gmail.com  
SÔNIA ALVES BEZERRA LINS  
POSEDUC/UERN –soniaabl@hotmail.com

## A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM SURDEZ: BREVE RECONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA

No Brasil, conforme Rocha (2008) utilizava-se o Método do Oralismo numa perspectiva de integração no ensino regular, na qual a pessoa com surdez é quem deveria adaptar-se ao processo educacional escolar e não o inverso. Para tanto, o aluno nessa condição necessitaria ser estimulado desde cedo pela família e ser submetido ao tratamento fonaudiológico e pedagógico especializado. Ou seja, o objetivo era atender não apenas ao discente, mas a toda sua família, orientando-a nas diversas formas de treinar a oralidade.

Esse método ainda é utilizado nos dias atuais, porém cabe considerar que adequa-se mais ao ouvinte e, portanto, ouvintismo, conceituado por Skliar (1998, p 15) como “um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte”. Nessa perspectiva, essa ação configura-se como um desrespeito à pessoa que não ouve, pois não favorece o desenvolvimento social, afetivo, escolar e cultural.

Rocha (2008) comenta que, no fim da década de 1970, Ivete Vasconcelos, uma educadora de surdos da Universidade Gallauder, em visita ao Brasil, introduziu a filosofia da Comunicação Total, que consiste em incorporar modelos auditivos, manuais e orais para facilitar a comunicação entre pessoas com surdez e destas com os ouvintes. Nesse processo de aprendizagem da oralidade considerou, pois, os aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

Nos anos de 1980, conforme Rocha (2008), com as pesquisas da professora linguista, Lucinda Ferreira Brito, sobre Língua Brasileira de Sinais e, de Eulália Fernandes sobre educação de surdos, o Biligüismo passou a ser difundido na educação de surdos. Porém, Skliar (1998) ressalta as diferentes interpretações que o bilinguismo foi adquirindo ao longo da conjuntura histórica.

Inicialmente, para Skliar (1998), o Bilinguismo surgiu como um estilo *conservador* por apresentar uma visão colonialista sobre a surdez. Nessa década imperava o ouvintismo e a identidade dos surdos não era reconhecida na sua totalidade. Os professores continuavam com sua formação nos modelos da educação para as pessoas com surdez baseados nas idéias clínicas, sendo as atividades moldadas pelo viés da saúde. Este tipo de bilinguismo tendia a influenciar na cultura.

Posteriormente, ainda conforme Skliar (1998), Bilinguismo assumiu as características *humanista e liberal*, considerando a existência de uma igualdade natural entre ouvintes – surdos e descon-

\* Nome fictício. “**Apoena**: aquele que enxerga longe”. Dicionário de Tupi-Guarani. Disponível em: <http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/indios-brasileiros/dicionario-tupi-guarani.php>. Acesso: 08/07/13.

siderando a reduzida possibilidade social dispensada aos surdos. Por essa circunstância, as pessoas com surdez esforçavam-se para conquistar alguma igualdade. Seguindo, surgiu o Bilinguismo *liberal e progressista*, que enfatizava a noção de diferença cultural do grupo comunitário de surdos, no entanto não respeitava essa história e essa cultura. Isto é, não havia o compromisso político de valorização, constituição e efetivação de direitos.

Por fim, veio o *Bilinguismo crítico*, que considera o desempenho da língua e das representações da construção de significados e de identidades das comunidades das pessoas com surdez. Assim, Rocha (2008) assevera que o Método da Oralidade, Comunicação Total e o Bilinguismo são três vertentes filosóficas que perpassam, paralelamente, o processo educacional das pessoas com surdez. Entretanto, O Bilinguismo crítico, conforme Skliar (1998) vem se fortalecendo nesse percurso do século XXI, podendo-se atribuir a esse fato, o amparo da Constituição Federal de 1988 que assegura:

**Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: II – a cidadania; III – a dignidade da pessoa humana (BRASIL, 1988).**

Esses direitos permitem a defesa da cidadania e dignidade do surdo à sua própria cultura, de não serem vítimas de preconceitos, da defesa da escolarização adequada as suas necessidades e de fazerem parte no processo de construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Em 2002 o governo brasileiro aprova Lei n.º 10.436, a qual reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados, entendendo-a como:

**Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).**

Em meio a essa vitória, ressalta-se que somente três anos depois é que se aprovou o Decreto Nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005, o qual reconhece a LIBRAS como fundamental para a inclusão social das pessoas com deficiência auditiva e responsabiliza o Distrito Federal, o Estado, o Município e os órgãos da administração pública por proverem todos os meios necessários para esse fim, sendo assegurado em todas as formas e níveis de escolaridade, desde a educação infantil até à superior;

**Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras.. (BRASIL, 2005).**

Com esse dispositivo federal, iniciou-se um processo de mudança de paradigma reconhecendo a pessoa com surdez nas suas singularidades determinando, oficialmente, a Libras como a primeira língua, ficando a língua portuguesa em grau de importância secundária. Tal atitude obrigou um processo de transformação no sistema educacional pela normatização do uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras em todos os níveis e modalidades de escolaridade.

Para Skliar (1998), esse processo de mudança de paradigma em relação à educação das pessoas com surdez opõe-se aos modelos clínicos e à condição biológica natural, propondo o reconhecimento político da surdez como diferença, cuja dimensão política assume dupla face. Ou seja, se de um lado é uma construção histórica, cultural e social, de outro comporta as relações de poder

que perpassam a educação de surdos, ouvintismo/libras, visto que a prevalência da representação da ideologia dominante acerca do que é o sujeito surdo fazia-se presente nos direitos linguísticos e de cidadania; nas teorias de aprendizagem; no estudo dos conhecimentos dos professores ouvintes relacionados ao ensino/aprendizagem com alunos surdos, fato esse que marcaram a trajetória histórica e que resultava no frequente fracasso escolar desses acadêmicos.

Assim, pois, ocorre a transição da visão da surdez como doença para a visão sociocultural e educacional das pessoas com surdez.

Quanto ao acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior, até o início da década de 80 poucos conquistavam esse espaço, devido:

*Não-acesso à educação básica, não-acesso a serviços de reabilitação, não-acesso a equipamentos e aparelhos especiais, não-acesso a transportes coletivos, dificuldades financeiras, desconhecimento dos direitos pertinentes à deficiência e atitudes superprotetoras da família, entre outros. (SASSAKI, 2007, p. 1)*

Nesse nível, a exclusão, marca da sociedade capitalista, era mais acentuada; a universidade consistia em um espaço seletivo, sendo privilégio da elite que era preparada para conservar a hegemonia e liderar a política, a cultura e a economia do país em detrimento não só das pessoas com deficiência, mas também das pessoas negras, das mulheres e dos pobres, de forma que poucos conseguiam atingir esse nível de escolarização.

Com o passar dos anos muitas leis e decretos federais têm possibilitado o avanço do processo sócioeducacional, marcando a trilha da consolidação da proposta de educação inclusiva. Destarte as pessoas com deficiência e necessidades educacionais especiais passam a ter maior acesso a universidades, incluindo o atendimento educacional especializado também na educação superior, fato que vem desmistificando a naturalização da inabilidade, isto é, de que estas pessoas não tinham condições aos estudos superiores.

Em 2004, de forma incipiente, um grupo de estudos iniciou pesquisas na área de inclusão sócioeducacional e apoio aos acadêmicos com deficiência na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Até aquele momento era muito reduzido o número de alunos nessa condição, entretanto, o ingresso de acadêmicos com surdez ocorreu de forma mais contundente a partir de 2007, especialmente no curso de Pedagogia que, segundo os dados do Departamento de Apoio a Inclusão – DAIN,<sup>1</sup> já somam cinco, sendo que, destes, três já concluíram entre o percurso de 2011 e 2012 e outros estão no processo do desenvolvimento acadêmico. Tendo em vista a história pregressa dos métodos utilizados para educar as pessoas com surdez, o recorte de interesse para esta pesquisa reside em analisar como uma educadora se mobilizou para incluir os alunos com surdez no processo ensino-aprendizagem a partir de sua formação inicial.

Vale lembrar que, para Garcia (1999 p. 22), a preocupação com a formação de professores não é algo recente, pois o processo de formação representa um potencial na medida em que nele ocorre “uma interação entre formador e formando, com intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado”. Conceituando a formação do professor Garcia (1999, p. 26) pontua que:

*A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da organização escolar, estuda os processos*

<sup>2</sup> Dados fornecidos pelo DAIN, setor vinculado à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da UERN e responsável pelo Registro dos Acadêmicos com Necessidades Educacionais Especiais.

através dos quais os professores em formação ou em exercício se implicam individualmente ou em equipe, em experiência de aprendizagem, através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Essas reflexões incidem, conforme Tardif (2010), na necessidade dos estudos e pesquisas universitárias considerarem o professor não como dados estatísticos ou profissionais que possuem um saber de outrem, mas como sujeitos que detêm conhecimentos que lhes são próprios. Portanto, esses sujeitos possuem competências, habilidades e um saber-fazer que são provenientes de sua própria atividade, a partir dos quais, ele a estrutura e orienta. O autor assegura ainda que a subjetividade dos professores remete, assim, às categorias, regras e linguagens sociais que estruturam a experiência dos atores nos processos de comunicação e de interação na vida cotidiana.

Tais fatores precisam ser valorizados, considerando-se os pontos de vista dos professores, as suas subjetividades, enxergando seu trabalho como uma ação específica de produção, transformação e mobilização de saberes, teorias e conhecimentos; saber-fazer específico da sua profissão. No entanto, cabe ao professor empenhar-se para agir como um ator capaz de nomear, objetivar e partilhar sua própria prática.

Nesse sentido, Tardif (2010, p. 286), assevera que:

Enquanto profissionais, os professores são considerados práticos refletidos ou “reflexivos” que produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas próprias práticas, de objetivá-las e partilhá-las, de aperfeiçoá-las e de introduzir inovações susceptíveis de aumentar sua eficácia.

Josso (2010, p. 17), nessa nova dimensão da formação, assegura que “ressignificar suas próprias experiências escolares, pode ajudar os professores nessa mudança e transformar a vida, socioculturalmente programada, numa obra inédita a construir”. Assim, “as práticas de ensino representam uma ocasião privilegiada para investigar o processo de aprender a ensinar” (GARCIA, 1998, p. 57). Por prática de ensino, entende-se:

Prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos inserida no contexto de prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teórico-prática e é essencialmente nosso dever como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização. (PASSOS E VEIGA, 1994, p. 16)

No contexto da inclusão socioeducacional de educação para todos, a prática pedagógica não fragmenta a teoria da prática. Baseia-se na compreensão vivificada da realidade social, fundada na sociedade capitalista e globalizada com as suas demandas, bem como na reflexão consciente e constante do saber-fazer, a fim de orientar a ação do educador.

Os conceitos de análise central são a inclusão socioeducacional, a formação docente e a (Auto) Biografia, cujo referencial teórico optou-se por Nóvoa (2010), o qual afirma que ninguém forma o formador, mas este forma a si mesmo por meio da reflexão sobre as suas trajetórias pessoais e profissionais, correspondendo à (auto) formação. Esse sujeito forma-se a si mesmo, mediado pela sua interação com os outros, numa aprendizagem conjunta que evoca a consciência, os sentimentos e as emoções, processo constituído por heteroformação. Ele ainda se forma a si mesmo através da cultura, dos saberes, das técnicas, das artes, das tecnologias, bem como da compreensão crítica do mundo que lhe cerca, o qual constitui a formação por ecoformação.

Garcia (1999, p. 26) trata a formação docente como um processo onde “os professores em formação ou em exercício se implicam individualmente ou em equipe, em experiência de aprendizagem” em busca do aperfeiçoamento profissional. Seguindo a mesma ideia, Josso (2010) ressalta que a (auto) formação e a autonomia não significam aprender sozinho, mas aprender com o aprendente, ajudando-o a reconhecer a sua humanidade. Assim, os professores poderão desenvolver um novo olhar que ultrapassa a concepção escolar de formação, à medida que tomarem consciência das vastas experiências e aprendizados que cada um vive no cotidiano. Isso se aplica não apenas aos professores, mais também aos alunos que, de igual modo possuem um cabedal de experiências, pelas quais são utilizadas por eles para dar sentido ou não aos conteúdos disciplinares. A consciência desse fato poderá apontar caminhos e propor desafios, trazendo nova configuração à proposta de formação, tanto para formação para o docente, como para profissionais de diversas áreas.

## DESVENDANDO A TRILHA DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

A investigação *Da Trilha do Redimensionamento da Formação Inicial Docente à Inclusão do Acadêmico com Surdez na UERN: a (Auto) Biografia de Apoena* pretende responder a seguinte questão: Como a formação inicial foi redimensionada por uma educadora frente à presença do acadêmico com surdez na UERN, visto que a Formação de Professor e as matrizes curriculares são mais preparadas para ouvintes? Nessa trilha, em escuta sensível e aguçada, atentou-se à seguinte narrativa de Apoena:

Parei, voltei ao passado em minha Licenciatura em História e que fui atuar no Instituto Federal de Pernambuco, onde lá tinha um aluno surdo, e me perguntei: O que vou fazer da minha formação inicial? Como preciso pensar a minha formação inicial? Estou diante de uma situação no ensino superior – sala de aula no ensino regular; senti a sensação profissional de revisar a minha formação inicial: aluno surdo, diferente, outra cultura – até então pensava que tudo que tinha aprendido era suficiente; tive que romper com os grillhões da visão cartesiana que me amarrava e ir em busca desse outro, o aluno com surdez; fui atrás de qual metodologia me daria essa possibilidade; e, aí, fazendo a revisão de todos os estudos, como pesquisadora, passei a utilizar a metodologia da História Oral e (Auto)Biográfica – fiz a ponte entre a educadora com formação inicial a passos da formação continuada e ao conhecimento da cultura surda, cursando 180h a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, promovida pelo município, onde situa a universidade; além do encontro com a cultura surda, aproximei-me de outras dimensões das deficiências: visual e Down. Todos esses lugares de encontro com o outro foram instigados por Barnabé,<sup>2</sup> aluno com surdez; tenho cursado libras e interpretação em libras/português/libras. Barnabé levou-me a elaborar dois projetos para Portugal e Alemanha sobre a surdez e a experiência com a cultura surda; e, ainda, a buscar editais de instituições de fontes de fomento a nível federal e estadual para estudos e pesquisas para compreender a semântica, textos pictográficos e em libras. Um fato interessante aconteceu após cinco aulas, quando anunciei uma avaliação e Barnabé sinalizou que não sabia o que era avaliação: eu escrevi no quadro – AVALIAÇÃO – pedi para o aluno ver no dicionário o significado dessa palavra e, depois, voltei a perguntar e o aluno respondeu “prova”. Outras experiências marcantes aconteceram, levando-me a aprender novas formas de ensinar e agir em respeito às singularidades de Barnabé e de tantos outros.

<sup>2</sup> Nome fictício do acadêmico com surdez.

Pode-se perceber que, ao se deparar com aluno com surdez na UERN, a educadora Apoena parece ter sido impactada, reconhecendo que a sua formação inicial docente e a experiência acumulada no exercício da profissão eram insuficientes para promover um ensino que movesse o aluno para a aprendizagem. Tal percepção deveu-se à especificação da surdez que remete a uma cultura antes por ela desconhecida, uma comunicação diferente tanto no aspecto da semântica, como da língua. Sendo assim, aprender a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS constituía-se um desafio, em virtude das muitas atividades que essa educadora desempenha na academia, restringindo o seu tempo. Entretanto, em meio a sua limitada formação e a sua restrição de tempo, Apoena empenhou-se com determinação na sua busca pela formação continuada, vivendo novas experiências de prática docente.

Diante desse fato, a presente produção condensa estudos e pesquisa-formação na linha do desenvolvimento humano e formação docente, referindo-se à experiência de uma educadora que, pela sua consciência ética, responsabilidade cívica e profissional, buscou o redimensionamento da sua prática pedagógica para possibilitar a aprendizagem de alunos com surdez no ensino superior da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, situada em Mossoró/RN.

Em meio as minhas inquietudes e observações sobre Apoena, a pesquisa ora proposta objetiva analisar a trajetória da Formação Inicial Docente e o seu redimensionamento, visando à inclusão do acadêmico com surdez na UERN, mediante a pesquisa-formação, pautada na (auto) biográfica da educadora Apoena. O intuito é fornecer uma compreensão vivificada dos seus saberes, fonte potencial para a sua formação continuada. Para tanto, a ordem do caminho segue: perceber os marcos circunstanciais que permitiram o avanço, a partir da formação inicial e dos procedimentos didático-pedagógicos efetivados por Apoena, através da sua narrativa (auto) biográfica; inventariar os recursos utilizados para o redimensionamento da prática da docência; e, por fim provisório, avaliar o processo da experiência prática da docência da educadora Apoena para o seu redimensionamento profissional, transcrevendo a história de formação profissional docente inicial e continuada a partir da experiência com o aluno com surdez.

Numa perspectiva sócio-qualitativa, essa pesquisa transcorrerá em três fases. A primeira fase será composta por quatro (04) a seis (06) encontros, cuja finalidade é: a) construir a Narrativa Oral, na qual será solicitado que Apoena narre a sua trajetória de vida e de docência, os processos vividos na temporalidade, a sua experiência, a sua aprendizagem, seu saber-fazer, a sua consciência, a sua subjetividade, a sua identidade e a tensão dialética, especialmente a partir do acesso e permanência de um acadêmico com surdez no percurso dos dois primeiros e dos dois últimos semestres na UERN; b) gravar o relato de Apoena, sob sua permissão, para que esta possa ficar com a memória fiel dessa primeira narração, voltando a ela, se desejar, no momento da sua passagem à escrita. c) realizar a construção da Narrativa Escrita, onde solicitaremos que Apoena rememorize o seu itinerário acadêmico, profissional e outras aprendizagens organizadas, além das experiências de vida. Será solicitado, pois, que ela registre aquilo que considera ter deixado como marca formadora, sejam elas relacionadas a família, acontecimentos pessoais e históricos, ou valores que orientam as escolhas, preocupações e temas recorrentes, isto é, que avalie o processo da experiência prática da docência para o redimensionamento profissional.

Posteriormente, na segunda fase, será realizado o Trabalho de leitura interpretativa de cada narrativa escrita, momento no qual a pesquisadora e a educadora Apoena iniciarão o delicado trabalho de compreender e de evidenciar o processo de formação da parceira, sujeito e pesquisadora. É comum nesse processo o jogo de forças das subjetividades em presença, permeando de um lado

a polissemia das experiências e, de outro, as diversas características das subjetividades. Essa situação revelará os posicionamentos de cada sujeito; sua maneira de estar no mundo, de agir sobre ele, de gerir a sua vida e as suas relações com o mundo, assim como a identificação das buscas que orientam a vida. Permite, ainda, a sua auto-orientação em relação a sua capacidade de autonomia, a heranças pessoais e sociais, às pressões sociais, às imagens de si e às crenças. Depois, na terceira fase, far-se-á o levantamento de um itinerário de conhecimento e dos referenciais. Na quarta fase, será realizado o levantamento dos processos de aprendizagem, segundo os seus gêneros – Níveis de mestria (saber-fazer consigo mesma, saber-fazer com o outrem, saber-pensar) e competências genéricas transversais (a atenção consciente, a avaliação, a comunicação, a criatividade, bem como as suas habilidades), a fim de verificar como a educadora opera com ela mesma os arranjos para integrar o saber-fazer, os conhecimentos e as tomadas de consciência.

Para Minayo (2010, p.12), “as sociedades vivem o presente marcado por seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética constante entre o que está dado e o que será fruto de seu protagonismo”. Assim, poderá haver significativas mudanças nas suas concepções e ações docentes, pautadas na alteridade, tanto a nível pessoal como institucional.

## **A EDUCADORA APOENA: A LUZ DA TRILHA DO REDIMENSIONAMENTO DA DOCÊNCIA**

Essa pesquisa encontra-se em andamento. Contudo, já se pode constatar que a educadora Apoena ganhou experiência de aprendizagem, aperfeiçoando e introduzindo inovações susceptíveis ao aumento da eficácia do seu fazer pedagógico. Afirma-se isso com base na sua seguinte fala: “Senti a sensação profissional de revisar a minha formação inicial: aluno surdo, diferente, outra cultura – até então pensava que tudo que tinha aprendido era suficiente; tive que romper com os grilhões da visão cartesiana que me amarrava”. Tal narrativa revela a sua consciência crítica e reflexiva sobre as limitações da formação docente inicial e sobre uma noção bastante rígida da razão como verdade absoluta, incontestável, que perpassa por essa formação. Portanto, ao se deparar com o fato de ter que lecionar a uma particularidade ainda não conhecida ao seu fazer profissional, põe em xeque essa formação, questiona-a e deliberando-a para uma mudança compatível ao alcance desse outro: o aluno com surdez.

A busca pelo conhecimento é visível na narrativa: “fiz a ponte entre a educadora com formação inicial a passos da formação continuada e ao conhecimento da cultura surda, cursando 180h a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” e, ainda: “tenho cursado libras e interpretação em libras/português/libras”. Desvelando para si novos saberes, práticas e atitudes altruístas em função do outrem, para além de Barnabé, Apoena afirma: “além do encontro com a cultura surda, aproximei-me de outras dimensões das deficiências: visual e Down”. Essa trilha de experiências formativas desencadeadas pela convivência com Barnabé motivou a Apoena à partilha da responsabilidade social, desmistificando o paradigma ainda existente de que a pessoa com surdez é inábil para esse nível de escolaridade. Fato que pode ser comprovado através do seguinte trecho: “levou-me a elaborar dois projetos para Portugal e Alemanha sobre a surdez e a experiência com a cultura surda”. A saída da zona de conforto dessa educadora trouxe-lhe ainda inquietude ao “buscar editais de instituições de fontes de fomento a nível federal e estadual para estudos e pesquisas para compreender a semântica, textos pictográficos e em libras”, revelando não apenas o seu compromisso ético, mas

também político, a fim de possibilitar um ensino acessível à aprendizagem de todos, especialmente, dos acadêmicos com surdez. Assim sendo, Barnabé experienciou aprendizagem significativa quando “sinalizou que não sabia o que era avaliação”, conforme a narrativa da educadora. Revelando a busca necessária das condições para o aprender, Apoená agiu conforme o seguinte relato: “eu escrevi no quadro – AVALIAÇÃO – pedi para o aluno ver no dicionário o significado dessa palavra e, depois, voltei a perguntar e o aluno respondeu “prova””, compondo marca formativa.

## SÍNTESE PROVISÓRIA DA COMPREENSÃO

*Da Trilha do Redimensionamento da Formação Docente à Inclusão do Acadêmico com Surdez na UERN: (Auto) Biografia da educadora Apoená* mostra a sua relevância, especialmente por ser mediada pelo método (auto) biográfico, o qual poderá favorecer não apenas a formação de Apoená na sua subjetividade complexa, intrínseca a si, mas também na sua formação enquanto administradora de sua própria formação. Acredita-se que a consciência desse processo poderá apontar caminhos e propor novos desafios, trazendo nova configuração à proposta de formação docente e profissionais de outras áreas; podendo, inclusive, contribuir para a minha formação continuada, como assistente social da UERN. A contribuição a mim relacionada refere-se ao favorecimento da consciência coletiva dos sujeitos, enquanto protagonistas, para a efetivação do direito à inclusão de todos os acadêmicos, especialmente dos alunos com surdez que, historicamente, têm sido negados de diversas formas.

A pesquisa poderá trazer, ainda, contribuição significativa ao corpo docente, ao repensar novas possibilidades de práticas educativas, mais inclusivas. Ajudará, de igual modo, o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, à medida que a (auto) biografia de Apoená poderá trazer subsídios para se repensar os componentes da matriz curricular do Projeto Político Pedagógico em curso. Enfim, essa pesquisa não trará possibilidade de benefícios apenas para as licenciaturas da UERN, mas também, à comunidade surda, à medida que, direta e/ou indiretamente, as pessoas com surdez constatem os resultados de surdos que se formam nessa instituição de ensino superior, motivando-se ainda mais, com ousadia, a romper as barreiras de acesso a esse nível de escolaridade.

## REFERÊNCIAS

**BRASIL.** Constituição Federal, 1988. Dos Direitos Fundamentais, Art. 1º – II, III. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/> Acesso em: 03 nov. 2010

\_\_\_\_\_. Decreto de Nº 5.626 de 22/12/2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/> Acesso em: 03 nov. 2010.

\_\_\_\_\_. Lei de Nº 10.436 de 24/04/2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/> Acesso em: 03 nov. 2010

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Pesquisa sobre Formação de Professores:** o conhecimento sobre aprender a ensinar. Revista Brasileira de Educação, 1998, Nº 9, pp. 51-75. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores:** para uma mudança Educativa. Porto Editora, LTDA: Portugal, 1999.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Formação.** 2ed. rev. E ampl. Natal, RN.: EDUFRN; São Paulo; Paulus, 2010. 341 p. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica & Educação. Série Clássicos das Histórias da Vida).

- MINAYO, M.C. de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- NÓVOA, Antonio. Prefácio. IN JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Formação.** 2ed. rev. E ampl. Natal, RN.: EDUFRN; São Paulo; Paulus, 2010. 341 p. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica & Educação. Série Clássicos das Histórias da Vida).
- ROCHA, Solange Maria da. **O Ines e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos.** 2. ed. Rio de Janeiro: INES, 2008.
- SASSAKI, Romeu. **Política da inclusão na perspectiva da diversidade: focalizando pessoas com deficiência.** Apostila. 2007. 15p.
- SKLIAR, Carlos (Org). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** 5ª. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. 192p.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 11ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- VEIGA, Alencastro. PASSOS, Ilma. **A Prática Pedagógica do Professor de Didática.** 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

# CAPACITAÇÃO PARA CUIDADORES DE CRIANÇAS MENORES DE 3 ANOS COM RISCO DE AUTISMO

**ELIANA RODRIGUES ARAÚJO**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – [eliana\\_natal@yahoo.com.br](mailto:eliana_natal@yahoo.com.br)

Estudo derivado da pesquisa de mestrado da autora.

## INTRODUÇÃO

Quando se refere a *autismo*, o conceito mais atual é *Transtornos do espectro do autismo* (TEA), também mencionado na literatura com várias nomenclaturas, tais como Transtornos globais do desenvolvimento, transtornos invasivos do desenvolvimento ou transtorno autista, quase sempre referindo-se a mesma condição. Os TEA constituem-se de uma tríade de déficits simultâneos nos âmbitos da socialização, comunicação e *imaginação*, com *consequentes comportamentos repetitivos e estereotipados* (WING, 1991), que se manifestam em quadros clínicos, dos mais graves aos mais tênues, evidentes antes dos três anos de idade.

O autismo é um distúrbio do neurodesenvolvimento, permanente e severamente incapacitante. Causas e origens continuam sem comprovação. Mais da metade dessa população apresenta déficits intelectuais (KLIN *et al*, 2006; MATSON e SHOEMAKER, 2009) e entre 14 e 25% não desenvolvem a fala funcional (WENDT, 2009). De fato, entre 20 e 30% dessa população não desenvolve, para fins comunicativos, a linguagem verbal (KLIN, 2006a) e 75% dos que falam manifestam padrões atípicos de verbalização (NATIONAL RESEARCH COUNCIL (NRC, 2001). Pesquisas indicam que, depois dos cinco anos, os efeitos da intervenção tendem a ser menos eficazes (KLIN, 2006a; JOHNSON e MYERS, 2007; NRC, 2001). A prevalência é estimada em um a cada 88 nascimentos (CDC – *Centers for Disease Control and Prevention*, 2012 apud BRASIL, 2013). Na América do Sul, o único estudo publicado até o momento foi realizado em Atibaia (SP), indicando a incidência de uma pessoa em cada grupo de 330 (PAULA *et al.*, 2011 apud BRASIL, 2013).

Estudos sugerem que os pais costumam perceber os primeiros sinais a partir da idade de dezoito meses (CHARMAN e BAIRD, 2002; INGERSOLL, 2011). Enquanto as crianças com desenvolvimento típico começam a falar e interagir socialmente, de forma mais significativa a partir dessa idade, os atrasos ou ausência total da linguagem verbal e não verbal, comportamentos como orientação social, atenção conjunta, e imitação (ZWAIGENBAUM *et al.*, 2009 apud INGERSOLL, 2011, WALTER e NUNES, 2008), assim como o isolamento social, tornam-se mais evidentes em crianças com TEA nesse período (WALTER e NUNES, 2008; INGERSOLL, 2011). A cronicidade e o alto índice de prevalência dos TEA reforçam a necessidade da intervenção precoce aos primeiros sinais de risco.

Até a atualidade, não há tratamento para cura do autismo, mas seus sintomas podem ser minimizados com intervenção precoce e tratamentos específicos (JOHNSON e MYERS, 2007; KLIN, 2006a; NRC, 2001). No cenário brasileiro, a ausência de serviços públicos de intervenção precoce e

que acompanhe as pessoas com autismo ao longo da vida, com atendimento específico às suas necessidades, deixa as famílias em situação de desamparo

(FAVERO e SANTOS, 2005). Educadores infantis procuram por apoio nas redes sociais, e relatando nos grupos de discussão suas angústias e dúvidas sobre o que fazer diante dos comportamentos, conhecidos como tipicamente das pessoas com autismo: como promover a comunicação e interação da criança? O que fazer em situações de birras imotivadas, estereotípias, isolamento, o brincar *diferente*, uso do banheiro, seletividade alimentar, incompreensões dos familiares e vizinhos, entre outras. (FÁVERO-NUNES e SANTOS, 2010. Em uma revisão crítica da literatura sobre família e autismo, Schmidt e Bosa (2003),

relatam que as pesquisas atuais enfatizam que os estudos iniciais tendiam descrever os pais como distantes e emocionalmente frios, no entanto as pesquisas concebem os pais como envolvidos na educação e cuidados normais, e buscam por informações e capacitação. A literatura indica que os pais devem ser envolvidos como parceiros e agentes ativos na intervenção, que deve ocorrer no início de vida da criança, intensivamente (25h semanais) (GIROLAMETTO et al., 2006; MCCONACHIE et al., 2005; NRC, 2001).

O programa *More Than Words*:<sup>2</sup> The HANEN Program for Parents of Children with Autism Spectrum Disorders (SUSSMAN, 2004), foi criado especificamente para pais de crianças menores de cinco anos de idade que apresentam características do TEA. As teorias ecológicas do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1993, 2005), a perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (VYGOTSKY, 1988, 1989, 1994) e sociopragmática de aquisição de linguagem (PRIZANT e MEYER, 1993) são alguns dos alicerces teóricos adotados por Programas naturalísticos, que envolvem as famílias como co-terapeutas. Em comum, essas perspectivas postulam que a trajetória de vida é moldada pelos níveis de influência imposta através da interação entre os fatores individuais, da família, escola e comunidade, enfatizando a importância das relações interpessoais e parentais no contexto cultural. A intervenção é composta por um programa de capacitação que oferece apoio aos pais e ensina estratégias dirigidas às necessidades específicas da criança. Visa auxiliar as famílias identificar como a criança aprende e como promover um ambiente facilitador à aprendizagem.

O objetivo geral do presente trabalho foi capacitar duas cuidadoras no uso de estratégias interativas com uma criança com autismo, inspirada em trabalhos (SUSSMAN, 2004) e nos resultados dos estudos de ALDRED et al., 2004; MAHONEY e PERALES, 2003; MCCONACHIE et al., 2005. Foi hipotetizado que as cuidadoras iriam aumentar sua interação com a criança (a) pela aumento na frequência das categorias de alegria e diversão, e (b) pelo índice de interação Jafa; e (c) para melhor validar os resultados, a interação das cuidadoras foi examinada utilizando a escala Jafa (MCCONACHIE et al., 2005). As cuidadoras também responderam questionário qualitativo em que descreveram o que aprenderam na capacitação, assim como as mudanças percebidas nelas mesmas e em seus filhos durante a intervenção.

## MÉTODO

*Aspectos éticos:* O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFRN) sob número 371/2010, de 16/12/2010; Foi obtido consentimento dos responsáveis para filmagens e divul-

<sup>1</sup> O primeiro grupo de discussão sobre autismo foi criado em 1996, em atividade até atualidade. <http://br.groups.yahoo.com/group/autismo/>. Nas duas últimas décadas houve enorme expansão nas redes sociais e na atualidade existem centenas de blogs e grupos.

<sup>2</sup> Mais que palavras. O Centro Hanen é uma entidade sem fins lucrativos, fundada, em 1975, no Canadá. Sua missão é oferecer aos cuidadores, parentes e amigos de uma criança o conhecimento e o treinamento que precisam para ajudar a criança a desenvolver a comunicação, habilidades sociais e a alfabetização.

gação dos dados da pesquisa. Participaram duas cuidadoras (mãe e babá) e uma criança de dois anos de idade, com autismo. A mãe recebeu o nome de Glenda, a babá de Claudete e a criança de Júlio.

*Agentes e local de intervenção* – A pesquisadora, graduada em Pedagogia, formação em ensino infantil e especialização em Psicopedagogia. Experiência de 10 anos em avaliação de crianças com TEA e orientação à família e escolas. A intervenção foi realizada na residência da criança, em cidade do interior do Estado do Rio Grande do Norte, distante 280 km da capital, Natal.

*Instrumentos*: Utilizou-se a escala *Joy and Fun Assessment Scale* (JFAF), elaborada e adotada em pesquisas conduzidas por McConachie *et al.*, (2005) e Girolametto (2006) para avaliar a interação das cuidadoras. Foi aplicada neste estudo após a autorização de McConachie, traduzida pela pesquisadora e as dúvidas sobre terminologias discutidas com a base de pesquisa. O Questionário de Verificação de Aprendizado das Cuidadoras, elaborado especificamente para este estudo, avaliou a satisfação das cuidadoras com a capacitação. Esse instrumento foi respondido pela mãe na etapa final. Um diário de campo com registros das observações contribuiu com informações qualitativas, também foi utilizado.

*Materiais*: Uma filmadora digital, uma câmera fotográfica, pictogramas, brinquedos, produtos de higiene, alimentos, textos, cartazes e vídeos (LAMPREIA, 2008) como instrumento didático.

*Delineamento da Pesquisa*: O estudo caracterizou-se como uma pesquisa quase experimental com um delineamento do tipo A-B-C, com replicação entre atividades (KAZDIN, 1982 apud NUNES SOBRINHO, 2001). Segundo Nunes (2000), as principais características desse tipo de investigação científica são: (a) as medidas referentes ao tratamento são registradas antes, durante e após a intervenção; (b) um único participante poderá ser avaliado inúmeras vezes no decorrer do estudo, em vários aspectos diferentes; e (c) o nível de desempenho do participante é comparado com ele mesmo em condições diversas.

*Fidedignidade*: Uma assistente de pesquisa foi capacitada à examinar, categorizar e pontuar as imagens videografadas das interações das cuidadoras com a criança. A assistente não recebeu nenhuma informação sobre o estudo. O treinamento foi finalizado quando o índice de concordância para cada variável analisada atingiu 70%, em 3 sessões consecutivas. De acordo com Fagundes (1985), índices de concordância iguais ou acima de 70% são considerados bons e confiáveis. A pesquisadora, atuando como segundo juiz, categorizou 50% das sessões analisadas.

*Procedimentos*: A intervenção compreendeu as fases pré (A), capacitação (B) e pós (C). As três fases teve duração de sete meses, em 25 encontros. Em três encontros iniciais, a mãe recebeu informações sobre o estudo, negociaram-se datas e horários para intervenção e assinatura dos termos. As cuidadoras comprometeram-se dedicar duas horas diárias (uma hora para cada cuidadora) seis dias por semana, à aplicação das estratégias aprendidas no decorrer da capacitação. Esses momentos eram filmados e os vídeos entregues à pesquisadora para codificação. As filmagens tinham cinco minutos de duração e seguiram alguns critérios, entre os quais: focalização das díades contemplando as expressões faciais e movimentos corporais, som audível; e (c) 40% dos vídeos pontuados seriam as filmagens realizadas pela pesquisadora nos encontros, e 60% das filmagens realizadas pelas díades no decorrer da semana. As filmagens das fases A e C, pela pesquisadora, ocorreram em cinco encontros, sem nenhuma intervenção da pesquisadora. Essas fases foram encerradas quando, por meio de inspeção visual, nenhum dos dados *plotados* apresentou variabilidade inferior a 50% com relação à média dos mesmos dados (NUNES SOBRINHO, 2001).

*Capacitação* – O programa de capacitação (Anexo A) centrou-se em ensinar às cuidadoras adotarem, em suas atividades rotineiras, estratégias para estimular o desenvolvimento das habilidades de

atenção partilhada (DAWSON et al, 2004; GIROLAMETTO, 2006); habilidades de comunicação social (ALDRED et al., 2004), e sociopragmática (PRIZANT e MEYER, 1993), consideradas como habilidades deficitárias nas pessoas com TEA. O currículo de estratégias foi adaptado do programa de capacitação (GIROLAMETTO, 2006), inspirado do programa Mais que palavras HANEN (SUSSMAN, 2004; ARAÚJO, 2012). Teve duração de três meses e meio, em 13 encontros semanais de 4 horas cada, no total de 52 horas de capacitação. Os encontros eram divididos em dois momentos: às duas horas iniciais apenas com as cuidadoras (enquanto a criança dormia) e em seguida (quando a criança acordava) ocorriam as interações das díades, sendo filmadas pela pesquisadora. No primeiro momento, discutiam-se conceitos sobre as características da criança e do TEA, em apresentações preparadas em Power Point. A cada encontro, a pesquisadora levava cartazes com os tópicos descritos das estratégias. *Variáveis:* A escala Jafa mediu o nível de alegria e diversão das cuidadoras durante interações lúdicas com sua criança através de nove categorias; palavras divertidas, simplificadas, música; contatos físicos; elogios, brincadeiras; sorrisos e risadas; rotinas; e imitações. Verificação do aprendizado e validação social.

*Contexto da intervenção:* O início do estudo teve como cenário uma família emocionalmente fragilizada, em decorrência de alterações na estrutura familiar e busca por informações sobre autismo. A mãe procurou a pesquisadora após assistir uma apresentação, e prontamente aceitou o convite para participar da pesquisa.

## RESULTADOS

*Categorias de alegria e diversão (Jafa):* Para as atividades de jogos considerou-se apenas as brincadeiras pré-acadêmicas de rabiscar/desenhar, encaixes de figuras, letras ou números; no computador (programas/slides com sons e imagens), e vídeos (televisão). As atividades de *Cuidados* referem-se somente aos momentos de alimentação e banho. A Tabela A, apresenta os resultados das frequências nas categorias examinadas.

**Tabela A** – Comparação das fases pré e pós capacitação, de frequências emitidas nas categorias examinadas na Jafa.

ESCALA DE ALEGRIA E DIVERSÃO (Jafa)									
Cuidadoras		MÃE				BABÁ			
		Jogos		Cuidados		Jogos		Cuidados	
Frequências emitidas nas fases Pré e Pós capacitação		Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
Palavras Divertidas		2	8	1	0	0	0	0	0
Palavras simplificadas		11	24	12	59	5	23	3	28
Música	Musicalidade na fala	0	2	4	4	1	0	0	0
	Mãe cantando	3	29	1	30	5	18	0	28
	Cantar como um exercício de tomar vez	0	27	0	8	7	33	0	10
	Bater palmas ou em algo com ritmo	0	4	0	3	0	1	0	0
Contato físico	Fazer cócegas	2	9	2	16	0	5	1	9
	Acariciar	4	0	1	4	1	0	2	1
	Pegar nas mãos (giar atividade)	2	11	0	16	4	20	0	19
	Outros (beijar, encostar-se, etc)	5	6	1	2	3	8	4	3
Elogios		3	13	1	40	0	11	1	9
Brincadeiras	Através do uso de brinquedos apropriados	0	2	0	7	0	4	0	3
	Através do uso abstrato de objetos	2	6	0	2	0	12	0	4
Sorrisos e Risadas		4	16	1	9	8	24	6	27
Rotinas (atividade sequenciada em turnos)		0	38	0	52	21	43	1	66
Imitações		0	19	0	35	6	23	0	39

Um olhar global sobre a Tabela A, indica aumento em todas as categorias interativas, nas duas cuidadoras. No entanto, percebe-se que as cuidadoras adotaram maior frequência no uso de palavras simplificadas, música, pegar nas mãos, elogios contextualizados, sorrisos e risadas, atividades sequenciadas (rotinas), imitações e expansões, brevemente descritas: Palavras simplificadas pode ser definida como um termo do discurso de adultos para crianças pequenas, em que se adotam frases mais curtas, sintaticamente menos complexa, sentenças bem menos fragmentadas, como por exemplo (*qué brincar subi?*). Durante a avaliação inicial, foi percebido que Júlio se divertia com os vídeos infantis (emitia gestos faciais, balançava os braços e pulava), então foi orientado que as cuidadoras aprendessem as músicas dos vídeos de sua preferência para cantar como estratégia para estimulá-lo a responder. No exemplo da música indiozinho “1, 2..... (dar uma paradinha de 10 segundos, tempo para ele emitir algum som, e só então continuar) 3 indiozinhos!” e também implementaram brincadeiras com toques e cócegas. Os elogios devem ser significados e contextualizados, olhar para ele e denominar “Xixi no vaso!!! legal!”. Pegar nas mãos como *estratégia de ajuda*, por exemplo, Júlio está tentando vestir a cueca sem ajuda. Levanta a cueca até o joelho e ela cai. Tenta outra vez e cai. Então Glenda coloca sua *mão sobre a de Júlio* e conduz a cueca até início do quadril e solta. Nesse ponto ele já consegue completar a subida até a cintura. As rotinas eram atividades sequenciadas, começava assim que a criança participava do que era sugerido (ou a mãe participava quando a criança sugeria) e voltava para o primeiro participante, isto é, um mínimo de 3 rodadas (ou quatro, se iniciada pela criança), como por exemplo “a mãe pega a bola e joga para criança; a criança pega e joga para a mãe; a mãe joga outra vez para a criança e a criança devolve para a mãe”. Foram usadas em brincadeiras com bola, carrinho, riscar na lousa mágica, encaixes, com fins de estimular a interação. Os sorrisos e risadas tinham que ser visivelmente mútuos entre a criança e o adulto, e acompanhado por um contato visual, também mútuo. Imitações e expansões, referia-se a imitação direta da cuidadora de uma ação da criança, por exemplo: *Júlio pega a letra A e emiti um som “ahhhhh!”; a cuidadora repete imediatamente “A!, letra A”;* ou ampliar a tentativa de falar uma frase, por exemplo, Júlio tenta pegar a banana, não consegue, aponta, se irrita e emite um som “nannn”, a cuidadora conceitua e expande: “banana, quero banana!”.

*Índice de interação das cuidadoras* – O uso de estratégias de alegria e diversão, gera o índice de desempenho das interações das cuidadoras para com a criança, nas atividades rotineiras, conforme demonstrado na Tabela B, abaixo:

**Tabela B** – Média do índice de interação das cuidadoras nas fases A (pré) e C (pós), nas duas atividades investigadas, avaliadas pela escala Jafa.

(%) ÍNDICE Jafa								
INTERAÇÃO DAS CUIDADORAS	MÃE				BABÁ			
	Jogos		Cuidados		Jogos		Cuidados	
	Pontos	%	Pontos	%	Pontos	%	Pontos	%
Pré-teste	38,2	14%	28,0	10%	28,0	10%	27,0	9%
Pós-teste	127,1	49%	123,0	44%	120,0	42%	106,0	42%
<b>Ganhos</b>	<b>88,9</b>	<b>35%</b>	<b>95,0</b>	<b>34%</b>	<b>92,0</b>	<b>32%</b>	<b>79,0</b>	<b>33%</b>
% Média das duas atividades por cuidadora	<b>34,5%</b>				<b>32,5%</b>			

O índice JAJA é calculado por um sistema de pontuação que varia de 0 a 36 pontos, em interações com duração de 5 minutos, que estabelece o índice de interação. As categorias tem peso diferenciado, exemplificando: a emissão (frequência) de uma a seis palavras simplificadas pontua-se dois pontos; acima de sete frequências pontuam-se quatro pontos; a categoria de *música* pontua-se um único ponto, independente de quantas músicas for cantada durante a sessão (GIROLAMETTO, 2006). Desse modo, o cálculo do índice não é pela quantidade de emissões (frequência), mas pela pontuação. Quanto maior a pontuação, maior o índice de responsividade da cuidadora durante interação com a criança. As médias de ganhos em pontos das duas atividades foram de +91,9 (mãe); e +85,5 (babá), e os ganhos percentuais na interação foi de 34,5% (mãe), e 32,5% (babá), na média das duas atividades (jogos + cuidados).

### a) Verificação do aprendizado e Validação social

O questionário de verificação do aprendizado foi aplicado apenas com a mãe, por motivo da escolaridade da babá. Descreve o que aprendeu na capacitação, assim como as mudanças percebidas nelas, e na criança, durante a intervenção. A Validade social refere-se à “*sustentabilidade* dos efeitos de uma intervenção, como também ao grau de significância social das mudanças produzidas nos indivíduos afetados pelos resultados da pesquisa” (KENNEDY, 2005 apud NUNES, 2010, p. 4). O grau de significância dos efeitos da intervenção proporcionados à família, é revelado pela declaração retirado do referido questionário.

É impossível mensurar a importância que o programa teve para nossa família e os reflexos de tudo que aprendemos para a criança. Os ganhos são visíveis. A duração foi suficiente e os encontros de acompanhamento e revisão muito propícios. As estratégias ensinadas surtiram um resultado bastante positivo e foram capazes de suavizar algumas dificuldades das características do autismo. Estamos conseguindo inserir o que foi ensinado no dia-a-dia e percebo meu filho muito melhor. Somos muito gratos! (Glenda, 29/07/2012).

## CONSIDERAÇÕES

Conforme os registros do diário de campo, na avaliação inicial as tentativas de interações da mãe em atividades de jogos eram evidentes, porém, havia uma instabilidade em virtude, possivelmente, da insegurança – mediante as reações opositoras da criança – em manter uma interação contínua. Muitas vezes, as cuidadoras tentavam iniciar interações com Júlio, cantando músicas conhecidas, durante as refeições. A criança, no entanto, respondia beliscando/mordendo as cuidadoras, derramando os alimentos e /ou vocalizando sons de irritação. Como resultado, Glenda e Claudete paravam de cantar e teciam os seguintes comentários: “não quer que eu cante não? Tá bom, tá bom, já parei”. A babá comentava: “ele não gosta, fica estressado”. Essa dinâmica de interação parecia uma barreira intransponível para as cuidadoras que, agindo assim, evitavam escândalos e/ou que ele as mordesse ou beliscasse. Nesse sentido, o programa orienta: [...] Ele pode ficar bravo e empurrar você; mesmo assim, isto é preferível a não haver interação. Depois que começar a interagir mais com seu filho, pode ser que enfim ele perceba que brincar pode ser mais divertido se você estiver junto (SUSSMAN, 2004, p. 38).

Em alguns momentos, as cuidadoras expressavam suas frustrações do quanto era difícil substituir antigos padrões de comportamento. De acordo com Guralnick (2000 apud CORREIA, 2005), qua-

tro fatores estressores na família interferem no desenvolvimento da criança: (a) falta de informação da família em relação aos problemas de desenvolvimento infantil; (b) angústia da família em aceitar o transtorno de sua criança; (c) mudança na rotina da família para se adaptar à nova realidade de tratamentos e questões financeiras decorrentes deste; e (d) capacidade da família administrar todos estes estressores. A conjunção desses fatores interfere na clareza dos pais para compreender os comportamentos característicos e encontrar as melhores formas de lidar com as situações. A angústia da família também pode distanciá-la da criança, ou super proteger, e/ou até, evitar o convívio social.

Nos programas naturalísticos, os pais aprendem a se tornar mais sensíveis às tentativas de comunicação de seus filhos e a responder de modo mais rápido e positivo (GIROLAMETTO, 2006). Eles também aprendem a estruturar o ambiente da criança, almejando aumentar sua motivação para se comunicar e promover interações mais longas (passar mais tempo interagindo em uma atividade). No entanto, esse programa não cumpre rigorosamente a ideia de “seguir o exemplo da criança”, já que os pais também são incentivados a tomar a iniciativa, especialmente com uma criança que tenha maior dificuldade de interagir. A partir do quarto encontro, as cuidadoras pareciam capazes de perceber, pelos vídeos dos encontros anteriores, aspectos das interações que poderiam melhorar. Durante a intervenção, Júlio teve problemas de saúde que repercutiam em seu comportamento. Apesar disso, as cuidadoras estavam mais confiantes e assíduas na aplicação das estratégias em todas as atividades e momentos. Demonstravam alegria e divertimento, tanto nos momentos de jogos quanto das atividades de cuidados. Um dado importante é que elas não consideravam os momentos de estimulação planejada (em que preparavam, antecipadamente, as brincadeiras que iriam adotar) como um trabalho, conforme observado em registros de campo

Quanto as contribuições do estudo, dada a escassez de pesquisas desse tipo no Brasil, a importância desta investigação é evidente. Além da relevância para a literatura nacional, acrescenta as descobertas dos estudos de Mcconachie (2005), Girolametto (2006) e Carter (2011), quanto à aplicabilidade de programas naturalístico. Futuras investigações nesse modelo de intervenção são necessárias para confirmar a sua eficácia com cuidadores primários (pais) e secundários (babás e professores do ensino infantil) em contextos diferentes (por exemplo, clínicas, escolas, creches) e em famílias de diferentes situações socioeconômicas.

Também se pode citar a contribuição em relação ao caráter metodológico, que envolveu o delineamento do tipo A-B-C e análise comparativa de pré-teste e pós-teste, bem como o diálogo entre os dados quantitativos e qualitativos dos registros de diário de campo. Possibilitou uma ampla visão, inclusive aspectos sobre impacto na família, generalizações de comportamento e validade social dos efeitos da intervenção. Essa metodologia fortaleceu os resultados encontrados e ilustra a importância de métodos de codificação microanalíticos para investigar ganhos de interações (NRC, 2001, apud NUNES; NUNES e SOBRINHO, 2010).

## REFERÊNCIAS

ALDRED C, GREEN, J, ADAMS. C. A new social communication intervention for children with autism: pilot randomized controlled treatment study suggesting effectiveness. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 45:8, pp 1420–1430, 2004.

ARAÚJO, E. **Efeitos de um programa de intervenção precoce baseado no modelo mais que palavras – HANEN, para crianças menores de três anos com risco de autismo**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Dissertação (Mestrado em Educação) 137 f. Natal, RN. 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo** / Secretaria de Atenção à Saúde, Série F. Comunicação e Educação em Saúde. Brasília: 2013. 74, p. : il.

CARTER, A. **The Authors. Journal of Child Psychology and Psychiatry. Association for Child and Adolescent Mental Health.** Published by Blackwell Publishing, 9600 Garsington Road, Oxford OX4 2DQ, UK and 350 Main St, Malden, MA 02148, USA, 2011.

CHARMAN, T., BAIRD, G. Practioner review: Diagnosis of autism spectrum disorder in 2- and 3- year-old children. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 43, 3, pp. 289-305, 2002.

CORREIA, O. B. F. **A aplicabilidade de um programa de intervenção precoce em crianças com possível risco autístico.** Dissertação de mestrado. PUC-RJ, 2005.

DAWSON, G; TOTH, K; ABBOTT, R; OSTERLING, J., MUNSON, J., ESTES, A., LIAW, J. Early. Social Attention Impairments in Autism: Social Orienting, Joint Attention, and Attention to Distress. **American Psychological Association**, Inc., Vol. 40, No. 2, 2004.

FAGUNDES, A. J. **Descrição, definição e registro de comportamentos.** São Paulo: Edicon, 1985.

FÁVERO, Maria Ângela Bravo; SANTOS, Manoel Antônio dos. Autismo infantil e estresse familiar: Uma revisão sistemática da literatura. **Psicologia, Reflexão e Crítica**. V. (18)3, pp 358-369, 2005.

FAVERO-NUNES, Maria Angela and SANTOS, Manoel Antônio dos. **Itinerário terapêutico percorrido por mães de crianças com transtorno autístico.** **Psicologia. Reflexão e Crítica**. vol.23, n.2, pp. 208-221. ISSN 0102-7972. 2010

GIROLAMETTO, L., SUSSMAN, F., & WEITZMAN, E. Using case study methods to investigate the effects of interactive interventions for children with autism spectrum disorders. **Journal of Communication Disorders**, 40, 470-492, 2006.

INGERSOLL B. Recent Advances in Early Identification and Treatment of Autism. **Current Directions in Psychological Science** 20(5) 335–339. Michigan State University. 2011.

JOHNSON C. P, MYERS S. M. American Academy of Pediatrics, Council on Children With Disabilities. Identification and evaluation of children with autism spectrum disorders. **Journal Pediatrics**. 120(5), pp.1183–1215, 2007.

KLIN, A, K. CHAWARSKA, E. RUBIN, F. VOLKMAR. **Avaliação clínica de crianças com risco de autismo.** Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 1 (58), p. 255 – 297, Jan./Abr. 2006.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira Psiquiatria**. 28(Supl I):S1-2, 2006a.

LAMPREIA, C. LIMA, M M R. **Instrumento de vigilância precoce do autismo:** manual e vídeo. São Paulo/ Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; SP Loyola, 2008. 36p.

MAHONEY G, PERALES F. **Using relationship-focused intervention to enhance the social-emotional functioning of young children with autism spectrum disorders.** Topics Early Child Spec Educ. V.23, pp. 74–86, 2003.

MATSON, J. L., & SHOEMAKER, M. Intellectual disability and its relationship to autism spectrum disorders. **Research in Developmental Disabilities**, 30, 1107–1114. 2009.

McCONACHIE, H., RANDLE, V., HAMMAL, D., & Le COUTEUR, A. A controlled trial of a training course for parents of children with suspected autism spectrum disorder. **Journal of Pediatrics**, 147, pp. 335-340, 2005.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL (NRC). **Educating children with autism.** Committee on Educational Interventions for Children with Autism. Catherine Lord and James McGee (Eds). **Division of Behavioral and Social Sciences and Education.** Washington, DC : National Academy Press, 2001.

NUNES SOBRINHO, F. de P. Delineamento de pesquisa experimental intra-sujeitos. In NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula; NAUJORKS Maria Inês. **Pesquisa em Educação Especial: o desafio da qualificação**. Bauru-SP: EDUSC, 2001, p.69-90.

NUNES, D. R. P. **Efeitos dos Procedimentos Naturalísticos no Processo de Aquisição de Linguagem Através de Sistema Pictográfico de Comunicação em Criança Autista**. Dissertação (mestrado); Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2000.

NUNES, D. R. P.; NUNES SOBRINHO, F. P. Comunicação alternativa e ampliada para educandos com autismo: considerações metodológicas. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.16, n.2, p.297-312, maio/ago, 2010.

PRIZANT, B., MEYER, E. Socioemotional aspects of language and social-communication disorders in young children. **American Journal of Speech-Language Pathology**, 2, 56– 71. 1993.

SCHMIDT, C; BOSA, C. A investigação do impacto do autismo na família: Revisão crítica da literatura e proposta de um novo modelo. **Interação** (Curitiba), Universidade Federal do Paraná, v. 7, n.2, p. 111-120, 2003.

VYGOTSKY, L. S., LURIA, A .R. e LEONTIEV, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKY, LS. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, LS. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes; 1994. p.40, 118-9.

WALTER, C. C. F. ; NUNES, D. Estimulação da linguagem em crianças com autismo. In: Dionisia Aparecida Cusin Lamonica. (Org.). **Estimulação de linguagem: Aspectos teóricos e práticos**. São Jose dos Campos: Pulso, v.1, p. 133- 162, 2008.

**WENDT, O.** Research on the use of graphic symbols and manual signs. In P. Mirenda & T. Iacono (Eds.), **Autism Spectrum Disorders and AAC** (pp. 83-137). Baltimore: Paul H. Brookes. 2009.

WING, L. The relationship between Asperger’s syndrome and Kanner’s autism. In U. Frith (Ed.), **Autism and Asperger syndrome**. Cambridge, England: Cambridge University Press, , pp.93-121. 1991.

**ANEXO A**  
**Programa de Capacitação**  
**(Inspirado (SUSSMAN, 2004) e adaptado de Girolametto, (2006)**  
**Carga horária: 52h**

TEMA	
Encontro 1	No primeiro encontro as cuidadoras aprenderão à <b>preparar o ambiente</b> para motivar e interagir com suas crianças. Por exemplo, os pais devem soprar bolhas de sabão e então dar o recipiente mais próximo para a criança e esperar que ela peça por mais utilizando o modo comunicativo apropriado para esse estágio (ex.: alternando a observação entre pai e objeto ou ecoando um modelo adulto ou utilizando uma frase). Material de apoio: DVD <i>Instrumento de Vigilância Precoce do Autismo (LAMPREIA e LIMA, 2008)</i> e vídeos da linha de base.
Encontro 2	No segundo encontro as cuidadoras aprenderão <b>seguir a liderança da criança</b> em termos de atividades ou interesses com o objetivo de estabelecer interação social recíproca em atividades compartilhadas. As cuidadoras aprenderão a compartilhar o interesse de suas crianças por meio de toques, apontando ou comentando o foco da criança. As cuidadoras imitarão as ações de suas crianças e sons e interpretarão a comunicação não verbal e ecolalia, dando à criança um modelo de linguagem (figura ou frase curta). Finalmente, para as crianças que não compartilharem a atenção com prazer, as cuidadoras são ensinadas a aderir as suas brincadeiras e, a partir daí, estruturar uma rotina. DVD <i>Instrumento de Vigilância Precoce do Autismo (LAMPREIA e LIMA, 2008)</i> e vídeos da linha de base.
Encontro 3	No terceiro encontro as cuidadoras aprenderão a criar <b>“jogos de pessoas”</b> estruturados e premeditados baseados nas preferências sensoriais de suas crianças a fim de estimular sua criança “partilhar interesse”. As cuidadoras serão encorajadas a estabelecer metas apropriadas baseadas no estágio de comunicação de suas crianças e manter os jogos do início bem estruturados. As cuidadoras repetirão suas ações/palavras, criarão oportunidades para a criança tomar sua vez, geram pistas explícitas para a criança assumir a vez quando necessário (ex.: ajuda física de mão-sobre-mão, espera, olhar de expectativa, fazer perguntas). Vídeos da linha de base e sessões anteriores.
Encontro 4	No quarto encontro as cuidadoras aprenderão sobre os <b>estágios da comunicação</b> e identificar em que estágio a criança se encontra. Haverá um momento de orientação em que as cuidadoras apresentarão as filmagens de suas interações com a criança para discussão e monitoramento do progresso e aplicação das interações treinadas. Vídeos da linha de base. Vídeos das sessões anteriores.
Encontro 5	No quinto encontro as cuidadoras aprenderão a <b>ajustar a linguagem simplificando suas frases</b> , enfatizando palavras chave, falando devagar, mas naturalmente, e suplementando o discurso com pistas contextuais (assim como gestos ou objetos). A informação mais importante para as cuidadoras é que elas deverão perceber que nem sempre suas crianças entendem tudo que elas lhe ensinam e a importância do momento do que eles falam para o momento imediato que a criança demonstra interesse em algo. Vídeos das sessões anteriores e filmagens realizadas pela cuidadoras
Visita de Apoio Social	
Encontro 6	No sexto encontro as cuidadoras aprenderão a melhorar a compreensão de suas crianças utilizando <b>recursos visuais</b> (recursos da comunicação alternativa/CAA, ex.: fotos, imagens) para explicar situações e contextos, como sentimentos, o que acontecerá em seguida na atividade/situação, ou como executar uma seqüência de ações. Vídeos das sessões anteriores e filmagens realizadas pela cuidadoras.
Encontro 7	No sétimo encontro as cuidadoras aprenderão sobre <b>rotinas interativas</b> , e apresentarão as filmagens de suas interações com a criança para discussão e monitoramento do progresso
e aplicação das interações treinadas. Vídeos das sessões anteriores e filmagens realizadas pela cuidadoras	
Visita de Apoio Social	
Encontro 8	No oitavo encontro de capacitação, as cuidadoras aprenderão a <b>integrar todas as estratégias</b> do programa previamente aprendidas e aplicá-las às situações, como leitura de livros e brincadeira com bonecos, e exercitarão os Perfis de Estilos de interação das Cuidadoras. Vídeos das sessões anteriores e filmagens realizadas pela cuidadoras
Encontro 9	No nono encontro, as cuidadoras aprenderão como <b>preparar suas crianças para interações em grupo</b> (coleguinhas da escola e primos) utilizando (a) ensaios de jogos, músicas e rotinas nas quais as crianças interajam com outras, (b) prática de jogos com bonecos e atividades que devam ser realizadas com colegas, e (c) treino de interações em grupo de uma linha secundária para encorajar os filhos a “assumirem a vez” nas interações entre as crianças e seus colegas. Será reservado momento destinado ao acompanhamento e revisão dos conteúdos anteriores. Vídeos das sessões anteriores e filmagens realizadas pela cuidadoras
Encontro 10	No décimo encontro – <b>preparação para afastamento de 4 semanas</b> –, a pesquisadora apresentará um conjunto de vídeos pré selecionados desde a linha de base, para discussão. As cuidadoras deverão identificar suas atuações antes e as mudanças provocadas após aplicação das estratégias, objetivando perceberem a diferença de suas interações na fase de linha de base e na atualidade. Poderão ser realizadas dramatizações para esclarecer dúvidas. As cuidadoras poderão apresentar suas filmagens das interações de suas crianças com outras pessoas (adultos e/ou crianças) para discussão e observação se a criança está expandindo os resultados para com outras pessoas e em outros ambientes. Vídeos das sessões anteriores e filmagens realizadas pela cuidadoras
Follow-up	Follow-up – nessas quatro semanas a pesquisadora não visitará a família, mas colocar-se-á a disposição, por e-mail, caso sintam necessidade de orientação. O objetivo do afastamento é oferecer as cuidadoras possibilidade de aplicarem as estratégias aprendidas com total liberdade a fim de adquirirem autonomia e segurança. Vídeos das sessões anteriores e filmagens realizadas pela cuidadoras
Encontro 11	Encerramento – nesse encontro <b>serão discutidas as dificuldades</b> , se aconteceram, durante o período de ausência da pesquisadora, e revisão final com foco nas interações da criança com outros adultos e pares, externos ao ambiente doméstico. Apresentação de prévia dos resultados da intervenção com vídeos e gráficos.

PARTE X

**CURRÍCULO ESCOLAR,  
FUNDAMENTOS E PRÁTICAS**

# A EDUCAÇÃO FÍSICA E O PIBID CONSTRUINDO A SISTEMATIZAÇÃO: LIMITES E POSSIBILIDADES DE UMA TRAJETÓRIA INCIPIENTE NA UFRN

**JOYCE MARIANA ALVES BARROS**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – joycembarros@yahoo.com.br

**DIANNE CRISTINA SOUZA DE SENA**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – diannesena@hotmail.com

**MARIA APARECIDA DIAS**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – cidaufrn@gmail.com

## INTRODUÇÃO

A Educação Física, ao longo da sua trajetória, nos remete a uma história de luta por reconhecimento e legitimidade social e escolar em meio a incertezas, contradições, rupturas e continuidades. Neste contexto, a formação dos profissionais da área é um ponto crucial no intuito de reverter o quadro de desprestígio através de professores críticos e capazes de dialogar com outras áreas do conhecimento. Durante muito tempo, devido a uma formação deficiente, a prática pedagógica da educação física pautava-se na linearidade, tecnicismo, esportivismo e no conservadorismo, não sendo significativa para os educandos.

Ainda hoje, mesmo com as transformações teórico-metodológicas, está presente nas escolas brasileiras, ignorando as necessidades e anseios do educando, com aulas centradas na linearidade, extremamente diretas, estilos de ensino fechados como tarefa e comando, negando uma educação dialógica. Assim, é preciso considerar que:

(...) ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. (FREIRE, p.23. 2010).

Reduzida a gestos motores padronizados e ao “treinamento” para o aprimoramento de habilidades e destrezas, a educação física desconsidera o que deve ser construído, sistematizado e ressignificado no processo de ensino-aprendizagem. O professor, agente formador, tem a função de mediador na troca de conhecimento, se aproximando da realidade do aluno, não atuando como único detentor dos saberes absolutos, como geralmente acontecia e ainda ocorre, em alguns contextos educacionais.

Darido e Rosário (2005) afirmam que a educação física sempre foi tida como uma disciplina de pouco conteúdo. Historicamente, observa-se que as aulas são configuradas por atividades que se esgotam em si mesma, numa nítida opção por priorizar os conteúdos de caráter procedimental, limitando os alunos ao contexto prático, sem a compreensão do “fazer”. O intuito é o processo de aprendizagem dos conteúdos para além do “saber fazer”, perpassando pelas ações do “ser” e do “conhecer”. Com isso, o componente curricular Educação Física foi sendo marginalizado e perdendo sua legitimidade na Educação Básica frente às demais disciplinas.

Considerando os Parâmetros Curriculares Nacionais, os conteúdos a serem desenvolvidos estão divididos em três blocos que articulam-se entre si, sendo: 1º) os esportes, jogos, lutas e ginástica;

2º) atividades rítmicas e expressivas; e 3º) os conhecimentos sobre o corpo. Desta forma, os conteúdos a serem ensinados nas escolas refere-se à cultura corporal de movimento (BRASIL, 1997).

Porém, o que se percebe na realidade das escolas é a predominância do conteúdo esporte frente aos demais principalmente no ensino fundamental e médio. Nesse sentido, Darido e Rosário (p. 167, 2005) afirmam que:

*os professores de educação física, ainda influenciados, sobretudo pela concepção esportivista, continuam restringindo os conteúdos das aulas aos esportes mais tradicionais, como, por exemplo, basquete, vôlei e futebol.*

Outro fato a ser destacado, na conjuntura atual, diz respeito à sistematização dos conteúdos. Segundo Darido e Rosário (2005) na maioria dos casos, os conteúdos são distribuídos ao longo das aulas sem nenhuma sistematização, sendo apresentados de forma aleatória sem uma ordem pré-definida, e não estando sequenciados de forma consistente. Além disso, tem se geralmente como eixo e conteúdo principal um esporte coletivo, desconsiderando as diversas manifestações da cultura corporal de movimento previsto nos PCNs que devem ser experienciadas pelos alunos.

Compreendemos, assim, a sistematização como uma maneira de organizar os conteúdos propondo contribuir com o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Educação Física, adequando os conhecimentos da disciplina à realidade do ambiente, ao contexto escolar, ao nível escolar e as necessidades dos estudantes. É importante ressaltar que a sistematização dos conteúdos e sua aplicação precisam incluir esses aspectos, numa ordem lógica dos conteúdos, diversificados e aprofundados com intuito de beneficiar professores e alunos nas aulas de Educação Física, como também, possibilitar a reflexão sobre a sua prática; que melhore o planejamento das aulas, inserindo um maior número de conteúdos, para prosperar as condições de aprendizagem; assim como, refletir os objetivos da Educação Física na escola.

A sistematização é um dos grandes desafios da Educação Física escolar, ela poderá contribuir para a desconstrução do desprestígio da educação física frente as outras disciplinas do currículo. Diante desse contexto, um dos inúmeros objetivos do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) consiste em elaborar discussões e materiais com vistas à sistematização.

O PIBID é um Programa do Ministério da Educação, gerenciado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), tendo como objeto primordial o incentivo à formação de professores para a Educação Básica com o intuito de elevar a qualidade da escola pública. (PIBID-UFRN, 2012). O PIBID/UFRN, funciona através das equipes de diversas áreas do conhecimento, que são compostas por estudantes de graduação na modalidade licenciatura, professores-supervisores das escolas públicas e pelo coordenador de área.

No tocante ao subprojeto da Educação Física, esta é a primeira vez que ele está sendo desenvolvido na UFRN e a atuação acontece em duas escolas, o ensino fundamental I e II, e o ensino médio. Nesse sentido a proposta do PIBID educação física é “contribuir para a mudança deste cenário em nossa cidade inicialmente em duas escolas” (EDITAL PIBID-EF, nº 11/2012 CAPES, p. 2), por meio da articulação entre a escola e a universidade.

O PIBID é uma ferramenta extremamente importante para a formação inicial dos licenciados na medida em que proporciona um contato dos graduandos com a realidade escolar, permitindo um diálogo com os professores que já se encontram efetivado na instituição escolar, conhecendo as diversas nuances que permeiam o ensino-aprendizagem, podendo intervir com ações planejadas conjuntamente com os professores no intuito de melhorar a qualidade da educação física na escola.

O projeto possibilita também a formação continuada dos professores atuantes nas escolas por meio da articulação com os cursos que integram o PIBID/UFRN e suas propostas pedagógicas.

## PIBID-EF E AS INTERVENÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Tendo em vista a dimensão do referido projeto, será apresentado o detalhamento do subprojeto de licenciatura em Educação Física, aprovado desde o início do segundo semestre de 2012 (Agosto), no qual a professora Dr<sup>a</sup> Maria Aparecida Dias é a encarregada pela coordenação de Área do Subprojeto.

O campo de atuação, fora do ambiente acadêmico, se deu em duas escolas da cidade: Escola Estadual Professor Josino Macedo, situada no conjunto Panatis II, bairro Potengi, desenvolvendo as atividades do projeto nos níveis de Ensino Fundamental II e Médio; e a Escola Municipal Professora Ivonete Maciel situada no bairro da Cidade da Esperança, Avenida Interventor Mário Câmara, 3133, atuando no Ensino Fundamental I. Onde aquela tem como supervisor o professor especialista Kaio Flávio e esta a professora mestranda Dianne Sena.

De acordo com a proposta do subprojeto, a introdução da Educação Física neste cenário permitiria contribuições no âmbito educacional e social que, através dos levantamentos e análises do ensino da educação física nestes contextos, verificou-se a necessidade de intervenções e mudanças. Este trabalho foi realizado conjuntamente com os professores e comunidade escolar.

Pontuava ainda a interação entre professores que já atuavam na rede de ensino (supervisores) e os alunos universitários (bolsistas), e a importância desta dinâmica para a formação de novos profissionais na área, sendo necessário, neste momento, diminuir as distâncias entre o campo de “atuação” e o de “formação”.

Para nossos alunos da Licenciatura em Educação Física, será possível aproximar-se da realidade, aprender com ela e provocar mudanças na própria trajetória de sua formação acadêmica; para os professores da rede, ter uma reaproximação com o universo acadêmico, socializar suas experiências e expectativas e se sentir motivado para novos olhares em sua prática pedagógica (...) (EDITAL PIBID nº 11/2012 CAPES, p. 2)

Com esta visão, os descritos buscaram ampliar o campo de atuação da Educação Física na escola, compreendendo que as experiências permitidas nas aulas, por exemplo, deveriam ser significativas para a vida dos alunos e não se encerrar logo após uma atividade escolar. Permitindo, desta forma, contribuir: na formação deles, como cidadãos; no reconhecimento do seu próprio corpo, no tocante da saúde; na reflexão crítica sobre o significado e importância da disciplina; na expressão das atitudes, virtudes, valores e a promoção ao respeito à diversidade e a individualidade.

O documento trouxe como objetivo geral a formação dos novos profissionais, como já afirmado no presente texto, mas acrescentou uma certa importância às escolas como espaço formativo; pois nelas se encontraram as diversas possibilidades da prática pedagógica e o resultado que se esperava para os níveis de ensino em questão: a sistematização. Possibilitando que esta reverberasse nos indivíduos, estimulando-os à práticas corporais que fizessem sentido ao ser que se movimentava.

Sabendo-se que o desenvolvimento das ações iriam se dar “gradualmente”, os objetivos específicos trataram de elencar, metodologicamente, um plano de trabalho para o projeto. A construção de materiais pedagógicos, em coparticipação com a comunidade para as diversas atividades e práticas, baseada na cultura corporal de movimento, oportunizou conhecimento e interação. Ao transpor

para a realidade encontrada, percebemos que o legado deixado pelo projeto se caracteriza como parte deste plano de trabalho fortalecendo um laço entre PIBID e comunidade escolar.

Um exemplo disto, é a solicitação de melhoria dos espaços, reivindicando junto ao poder público a limpeza da área interna, possibilitando assim, o crescimento da escola e o cuidado ao fazer bom uso destes locais. Estas ações promoveram e incentivaram a consciência de preservação ambiental e a valorização dos espaços como áreas de lazer para a comunidade, criando novas possibilidades em um ambiente superficialmente limitado.

Com relação a sistematização dos conteúdos, elaboraram-se propostas buscando caminhos inovadores nos níveis de ensino em que a Educação Física atuara. A participação em oficinas, seminários, minicursos, palestras, entre outros eventos, foram determinantes e proporcionou o aprimoramento da formação do indivíduo. O diálogo com professores que estudam diferentes caminhos, para uma mesma trajetória da Educação Física, a sistematização, foi de fundamental importância para ampliar o planejamento neste percurso.

Tanto os professores, quanto os alunos, estiveram atuantes, discutindo com outros grupos novas tendências, estudando e refletindo. Os resultados das atividades do grupo, foram apresentados nos eventos de extensão, como também no site do PIBID (<http://www.pibid.ufrn.br>).

As ações descritas no plano, provocaram, de fato, uma movimentação dos alunos no sentido de aproximar-se mais do objeto de estudo, a realidade, refletindo e, ao mesmo tempo, atuando. Logo, identificar e caracterizar as necessidades e o contexto que as escolas estão inseridas foi crucial para poder nortear todas as atividades, levando sempre em consideração estes fatores para todas as ações posteriores. O reconhecimento da escola, seu espaço físico, materiais, o público-alvo e a comunidade foram descritos de maneira detalhada. Em um raio de um quilometro da escola foram encontrados espaços como morros e terrenos baldios que serviam de quadra e área livre para a realização de práticas corporais.

Para esta investigação e reconhecimento, encontros e reuniões foram realizados principalmente com o aprimoramento das discussões, de caráter didático e metodológico, diante da prática pedagógica. Este diálogo tentou ser mantido o mais próximo do real, como previa o edital, promovendo encontros que possibilitaram a participação dos licenciandos, supervisores e coordenadora em atividades decorrentes dos Projetos Pedagógicos das instituições, com períodos para planejamento, reuniões pedagógicas, avaliação, entre outros.

A promoção de eventos, tanto na área esportiva e educacional, com foco na comunidade, e o planejar, em conjunto com "(...) professores, supervisores, alunos bolsistas e coordenadora do subprojeto" (EDITAL PIBID nº 11/2012 CAPES) foi um ponto positivo do direcionamento do plano de intervenção na prática. Um exemplo deste planejar foi a realização do eventos de inauguração e abertura das atividades do PIBID nas escolas. Citamos também as oficinas e ateliês que visaram a produção de ferramentas para as aulas de Educação Física.

Nesse sentido, planejar, do ponto de vista metodológico, a sistematização dos conteúdos da Educação Física, provou nos alunos sua participação efetiva no processo de construção do conhecimento. Segundo as orientações do Edital do PIBID (nº 11/2012 CAPES, p. 3), "tais atividades devem ter como referência as orientações contidas nos documentos legais para o ensino fundamental, assim como resultados de propostas relativas à sistematização do ensino da Educação Física".

A interdisciplinaridade é uma das "alavancas" da educação, diminuindo as barreiras entre professor e aluno. O subprojeto trouxe nas suas ações uma discussão mais abrangente que não incluía

somente os professores de Educação Física e os participantes do PIBID, mas sim o educadores de outras áreas.

Sabe-se que a interdisciplinaridade é pertinente não só pela simples troca de experiências mas também por reafirmar a Educação Física enquanto componente curricular. Deste modo, coordenamos com a afirmação descrita no Edital do PIBID (nº 11/2012 CAPES, p. 3) que informar que a disciplina Educação Física, enquanto componente curricular, à de contribuir com os outros componentes curriculares.

Assim, de maneira organizada, foram agendados e realizados encontros semanais para estudo. A partir disso, foi possível constituir um material que pode ser publicado e sintetizado em um livro, por exemplo, ou outras formas de publicações, com o relatórios quinzenais comentando e descrevendo as experiências vivenciadas em todos os eventos participantes. Visamos assim, elaborar um material apoiado sugerido pelo Edital, que propunha, uma produção acadêmica "(...) resultante das reflexões dos licenciandos e professores envolvidos no projeto, no âmbito do ensino e aprendizagem da Educação Física, considerando a sistematização dos conteúdos." (EDITAL PIBID nº 11/2012 CAPES, p. 3).

Com a elaboração deste subprojeto espera-se que ao final das ações alguns resultados se expressem. Entre eles, que as experiências vividas tenham suprido, da melhor forma possível, as necessidades e expectativas dos bolsistas (licenciandos em EF), dos professores supervisores e dos alunos das escolas envolvidas, nos diferentes níveis de ensino, possibilitando assim, articulação com a realidade de cada um, após o envolvimento dos mesmos com experiências metodológicas e práticas docentes.

Como efeito, o objetivo de diminuir as distâncias ente a universidade, a realidade social e o contexto escolar, especificamente, a relação entre o curso de licenciatura em EF da UFRN e as escolas que participaram, foi alcançado. Esse estreitamento ocorreu a partir de um balanço final de identificação e diagnóstico daqueles contextos em que foram inseridos, em diversas atividades, os professores e alunos, nas escolas.

Já é possível perceber e identificar nos alunos destas escolas um maior interesse nas práticas da Educação Física, não somente na dimensão procedimental mas como todas as possibilidades dos conteúdos. A visão do movimento pelo movimento, a ênfase no esporte ou o "rola-bola", ainda, infelizmente, é muito comum na prática da Educação Física Escolar. Entretanto, com as intervenções, percebemos um contexto de construção, diálogo e planejamento direcionado para a formação, perspectivando a consolidação da Educação Física no seu valor de componente curricular.

Referente ao planejamento, os graduandos que ingressarem na carreira de educador, na área, sejam atingidos favoravelmente pelo projeto, sendo ponto significativo, não só para a Licenciatura em Educação Física, bem como para as demais áreas envolvidas no PIBID/UFRN.

Por meio da experiência com práticas inovadoras e fundamentadas no currículo, os profissionais sistematizaram suas ações, objetivando a melhoria da qualidade da educação básica e, principalmente da EF. Referindo-se aos professores que já atuam, foi notório a importância da formação continuada, principalmente no Ensino Fundamental e Médio. Com isso, é possível perceber a evolução nos participantes, significativamente, agregando, assim, contribuições para uma formação incessante no aprimoramento da prática pedagógica.

Além disso, espera-se que "os professores supervisores tenham tido a possibilidade de refletir e modificar suas ações docentes na área da Educação Física, tendo a sistematização dos conteúdos

da área como pressuposto e dimensionando o ensino da Educação Física a partir da Cultura Corporal” (EDITAL PIBID nº 11/2012 CAPES, p. 3). Por fim, nos resultados pretendidos pelo subprojeto de licenciatura em Educação Física, através de todas as ações do planejamento, execução ou reconstrução, possibilitou no final, dialogar com os demais componentes curriculares incluídos no Projeto Político-Pedagógico das escolas. Assim, percebemos que foi possível estabelecer, de verdade, um “diálogo interdisciplinar.” (EDITAL PIBID nº 11/2012 CAPES, p. 3).

O PIBID – EF fez parceria com o Núcleo de Formação Continuada para Professores de Artes e Educação Física (PAIDEIA), que cedeu sua sala para reuniões do grupo. O encontro, em agosto de 2012, deu início, formalmente, ao PIBID-EF na UFRN. De acordo com Edital Pibid (nº 11/2012 CAPES, p. 3 e 4), o cronograma do subprojeto seguiu todos os objetivos, ações e resultados previstos: iniciado com a seleção de bolsista e professores supervisores nas escolas; no segundo mês, planejou-se diagnosticar a realidade das escolas e discutir entre os componentes do PIBID; em seguida, elaborou-se um projeto de ensino da EF que alcançasse esta realidade e que fosse uma resposta às demandas sociais encontradas.

Deste modo, descreveu-se para o período de alguns meses (do 3º ao 8º), acontecimentos que promovessem a construção de materiais para as aulas de Educação Física. O alcance da materialização desta proposta, foi na oficina de matérias recicláveis feita em fevereiro de 2013, mobilizando o grupo a reaproveitar os banners de apresentações e outros materiais, para produzir ferramentas pedagógicas para as aulas.

Prevendo ainda para o início de mês 5 e se estendendo até o mês 11, contamos com o apoio do site do PIBID (<http://www.pibid.ufrn.br/index.php>), para difundir as ações desenvolvidas pelo subprojeto EF, que durante as atividades, reuniões e eventos divulgaram notícias para o público em geral.

As reuniões e encontros aconteceram sempre as sextas-feiras, salvo exceções como: feriados e/ou participação de eventos da EF. Houve interação com professores externos e internos, de grande respaldo para a área, como: as professoras doutoras Suraya Cristina Darido (UNESP/Rio Claro) e Angela Brêtas (EEFD/UFRJ) e os professores Drº João Danilo Batista (UEFS) e Drº José Pereira de Melo (UFRN).

De acordo com o cronograma, no quinto mês estava programado um evento de Esporte Educacional com: jogos populares, capoeira, esportes coletivos e individual. Um outro evento, semelhante, estava organizado para o oitavo mês, do mesmo modo e o que diferenciava era apenas pelo foco nas modalidades que seriam ginástica, dança, esportes coletivos e individual.

Os eventos do programa não foram realizados no período determinado, porém conseguiu-se realizar outros na escola, elencando algumas modalidades esportivas e trabalhando outras dimensões, promovendo, com isso, o movimentar-se de maneira lúdica, divertida e significativa. Os eventos concretizados foram: “I Festival de Jogos e Diversas Linguagens”, na Escola Municipal Ivonete Maciel; e “I Encontro de Esporte e Cultura do PIBID”, na Escola Estadual Josino Macedo.

As atividades dos eventos, foram planejados pelos alunos do PIBID, responsáveis por cada escola, sob a orientação da coordenadora e dos supervisores. Os festivais objetivaram dar início as atividades nas escolas e visaram promover a integração com a comunidade escolar. No planejamento dos eventos, foi utilizada, para a seleção dos conteúdos, o “movimento humano culturalmente construído” (PALMA et. al, 2010, p.54), evitando, assim, a centralização nas modalidades esportivas.

O evento na Escola Estadual Josino Macedo, denominado de “I Encontro de Esporte e Cultura Pibid”, foi realizado no dia 15 de setembro de 2012, no turno da manhã. Todos os integrantes parti-

ciparam, sendo feito, anteriormente, o levantamento para organizar os custeios necessários, como por exemplo, lanche e medalhas.

Entre as atividades programadas estavam: torneio de vôlei; jogos do torneio de futsal; Dança, articulando com o projeto Mais Educação e a oficina de Dança ministrada pelos alunos bolsistas do PIBID-UFRN. Após as atividades, houve pausa para o lanche dos alunos e em seguida foram retomadas as práticas. Neste segundo momento, a Coordenadora, Professora Dr<sup>a</sup> Maria Aparecida Dias, direcionou as atividades de futsal, finalizando com premiações e sorteios.

Nesse sentido, o evento teve o intuito de difundir e incentivar o respeito, a lealdade às regras, ética e, acima de tudo, a socialização. Os alunos conseguiram compreender que o trabalho em conjunto é muito mais importante do que dar ênfase às individualidades, que por si só, não vencem um jogo em equipe, e sim, a estratégia construída em conjunto.

Isto ocorreu, pontualmente, no que se refere a linguagem utilizada (palavras de baixo calão, por exemplo) como também os comportamentos agressivos; brigas, discussões desnecessárias. A ferramenta utilizada para inibir estes acontecimentos, foi a punição no jogo, e isso, influenciou o andamento do mesmo. O uso de cartões ao se falar “palavrões” ou insultar alguém, foi outra estratégia que permitiu o aluno perceber que, dentro do jogo, o respeito deve ser um dos elementos principais, que constitui este jogo. Se “eu” não respeito, isto pode influenciar meu jogo, mesmo sendo “eu” um excelente jogador, com muitas habilidades.

No sexto mês, a elaboração do relatório técnico estava previsto no cronograma e como tudo foi descrito quinzenalmente, esta fase do programa, transcorreu sem contratempos. A organização dos relatos se tornaram a concretização de um estudo nas três dimensões do conteúdo, dando possibilidades para avanços e o aprimoramento das atividades em equipe.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante destas dinâmicas sociais e educacionais, incluindo todas as dimensões abordadas por esta iniciativa, compreendemos o papel da Educação Física e sua importância a partir da inclusão no PIBID da UFRN.

A organização, o planejamento e a construção em conjunto estão sendo o alicerce para o entendimento de outros fatores bem mais complexos do que somente a necessidade de sistematização e reconhecimento do componente curricular aqui discutido.

Modificações no trato pedagógico são esperadas, através da percepção de todos que “fazem” o subprojeto EF. A oportunidade de modificar o lócus de estudo, diminuir mazelas sociais, ser participante e produtor de um processo significativo, são contribuições que todos os envolvidos podem usufruir.

Compreendemos que este projeto é de fundamental importância na formação acadêmica, dos alunos da Licenciatura em Educação Física. O mesmo está proporcionando a estes, um contato com a realidade escolar do município de Natal-RN, não somente por discutir os referenciais teóricos fundamentais para a atuação como futuros professores de EF, mas também considerando a atuação dos participantes como pessoas engajadas em uma perspectiva social, que estão aprimorando “criar” estratégias diante de problemas sociais, políticos e educacionais, como: falta de material, estrutura das escolas do ensino público da região, greves, insatisfação, etc.

Neste contexto que o PIBID-UFRN se insere, enquanto profissionais da educação, está sendo fundamental perceber que ser engajado na “luta social”, na melhoria da qualidade de vida, no estí-

mulo à reflexão e na busca de novos conhecimentos, oportunizamos uma evolução no ensino e na aprendizagem. Logo, a linearidade da prática pedagógica "(...) não é mais suficiente para atingir as expectativas da sociedade, em possibilitar atitudes autônomas dos alunos, bem como, favorecer a criticidade." (PALMA et. al 2010, p. 15)

Percebida a necessidade de dar novos sentidos à prática pedagógica nas escolas, a partir do diagnóstico prévio, o subprojeto de licenciatura em Educação Física iniciou sua trajetória na escola com respostas imediatas a uma realidade que à pouco conheceram, buscando se dedicar e com sentimento de construir, a partir do que foi discutido nas reuniões.

Logo após os eventos inaugurais, na escola, se deu a construção dos planejamentos de aulas sistematizadas, que buscaram aproximar-se da realidade do aluno, por meio do respeito à cultura corporal de movimento.

Assim, esperamos que a chegada do PIBID Educação Física/UFRN nas escolas Josino Macedo (estadual) e Ivonete Maciel (municipal), representem mudanças concretas (legado do PIBID), ao final do projeto. Traçando um percurso de atividades exitosas, no tocante à desenvolvimento e ações, observamos, com isso, ganhos pessoais e profissionais, de todos os envolvidos.

Neste caminho, mostrando um espaço pouco valorizado na Educação Física, a instituição pública de ensino, sendo palco de inúmeras possibilidades na área educacional. É possível dissertar, de maneira mais segura, vivenciando o construir, o desfazer e reconstruir para poder dialogar questões pertinentes a produção na área.

No que concerne a Educação Física, que seja mais um momento de oportunizar as demais áreas a dialogarem com os seus conhecimento. Que o profissional desta área seja comprometido a mediar, intervir e articular na escola. E, juntos, possam perceber a melhor sustentação do "chão da escola", por meio de saberes articulados e discutidos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.126p

EDITAL Nº 001/2011- PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID – UFRN. **Detalhamento do Projeto Institucional** – Anexo I. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Centro de Educação. Disponível em: <http://www.pibid.ufrn.br>. Acessado dia 06 de agosto de 2013.

EDITAL nº 11/2012 – PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID – UFRN. Subprojeto Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) Centro de Educação. Disponível em: <http://www.pibid.ufrn.br>. Acessado dia 06 de agosto de 2013.

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

PALMA, A. P. T. V. et al. **Educação Física e a Organização Curricular: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio**. 2. ed. Londrina: Eduel, 2010.

ROSÁRIO, L. F. R.; DARIDO, S. C. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz**, Rio Claro, v. 3, n. 11, p.167-178,set/dez 2005.

# A CONSTRUÇÃO DOS CONHECIMENTOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO ATRAVÉS DO PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO

**TATIANA SILVA DAMASCO DE LIMA**  
UERN – Campus Central (FAEF) – taty\_mossoro@hotmail.com  
**GILDEONE JERÔNIMO DE SOUZA**  
UERN – Campus Central (FAEF) – deone-01@hotmail.com  
**LAURÍCIA FLORÊNCIA DE MORAIS**  
UERN – Campus Central (FAEF) – lauriciamoraes@yahoo.com.br  
**MARIA ISAURA PLÁCIDO SOEIRO**  
UERN – Campus Central (FAEF) – isaurasoeiro@uern.br

## INTRODUÇÃO

A Educação Física Escolar no Ensino Médio tem por característica a vivência anterior dos alunos no ensino fundamental em modalidades esportivas e práticas corporais. Este período é caracterizado como um momento de transição entre a infância e a juventude, os alunos começam a construir o pensamento crítico e possuem objetivos a cumprir como, por exemplo, a preparação para o vestibular e também a preparação para o mercado de trabalho.

O ensino médio é a etapa final da educação básica e prepara o jovem para a entrada na faculdade. Com duração mínima de três anos, esse estágio consolida e aprofunda o aprendizado do ensino fundamental, além de preparar o estudante para trabalhar e exercer a cidadania (PORTAL, 2009, p.1).

A Educação Física Escolar no Ensino Médio tem passado por vários problemas, estes acabam interferindo na realização das aulas. A falta de interesse dos alunos é resultante da desmotivação, pois a motivação é o principal ato para que ocorra o desenvolvimento do aprendizado do indivíduo. Deve-se ter em mente que este problema não está somente centrado no corpo discente, pois toda a escola desde a administração até os professores podem apresentar comportamentos que demonstram a falta de motivação, influenciando diretamente no interesse do aluno.

Segundo Almeida e Cauduro (2007, p.1):

Cabe salientar, que os procedimentos didáticos pedagógicos do professor, também influenciam sobre a qualidade das aulas e, conseqüentemente, sobre a motivação do aluno. O professor que leva a sério o que faz que alie à sua competência técnica ao compromisso de ensinar, que desperta a criatividade e conduz os alunos à reflexão, certamente não terá alunos desinteressados ou desanimados, mesmo porque, o professor leva grande vantagem sobre os demais componentes curriculares, pois a Educação Física, por si só é uma prática motivadora.

As aulas em contraturno vem sendo outro impasse para o ensino da Educação Física, isso faz com que os alunos não frequentem as aulas, às vezes, estes moram na zona rural ou até mesmo em outra cidade e acabam não tendo como vir para a escola.

De acordo Rosa e Krug (2010 apud KRUG, 2010, p.1): “as aulas de Educação Física em turno inverso (contraturno) propiciam o surgimento de problemas tais como: o pouco envolvimento dos alunos, a baixa frequência e a falta de locais adequados para as aulas em dias de chuva”.

Outro grande problema é a repetição de conteúdos, pois até mesmo os alunos reclamam e pedem aulas diferentes, que sejam mais dinâmicas e não simplesmente as mesmas coisas que professor faz em todas as aulas (ALMEIDA; CAUDURO, 2007).

Em alguns casos os alunos tem o direito de pedir dispensa do componente curricular de Educação Física, o que se torna outro problema, pois em virtude dessa concessão há um grande número de discentes que não frequentam as aulas. Na LDB existem artigos que regulam esse tipo de concessão. Segundo o Art. 1º da Lei nº 10.793 de 1 de dezembro de 2003:

É facultativa a prática da Educação Física em todos os graus de ensino:

Ao aluno do curso noturno ou diurno que comprove exercer atividade profissional remunerada ou jornada superior a 6 horas, mediante carteira profissional ou funcional devidamente assinada, ou atestado de trabalho com firma reconhecida em cartório;

- Ao aluno maior de trinta (30) anos;
- Ao aluno que esteja prestando serviço militar;
- Alunos doentes, mediante laudo médico;
- Alunos do curso de pós-graduação;
- Aluna que tenha prole.

No que diz respeito à falta de materiais pedagógicos e espaço inadequados Silva e Damazio (2008, p.1) enfatizam que:

[...] as condições materiais (instalações, material didático, espaço físico) interferem de modo significativo nos trabalhos pedagógicos. Os esforços dos professores, por mais criativos que sejam e diante dos mais belos ideais educativos, podem fracassar, caso não encontrem espaços e condições materiais para concretização de seus planos de trabalho.

É de fundamental importância que haja toda uma infraestrutura para desenvolvimento de qualquer que seja a atividade realizada no espaço escolar, principalmente na Educação Física que na maioria das vezes trabalha com atividades nas quais se executam movimentos corporais, que são inviáveis em uma sala de aula convencional.

## O PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO ESCOLAR

No que diz respeito ao Planejamento Participativo Escolar, pode-se considerá-lo como um esforço conjunto em que todos trabalham em prol de um resultado que só pode ser alcançado com a participação coletiva.

Um trabalho desta natureza parte da ideia de que a construção curricular deve incorporar, dialogicamente, saberes provenientes dos interesses dos alunos, dos professores e da comunidade em questão. Para isso, é necessário explorar o universo temático e vocabular dos sujeitos participantes dessa relação pedagógica, de forma a permitir a problematização das representações e das habilidades relacionadas ao âmbito da cultura corporal de movimento. A premissa é de que, se as vozes forem realmente consideradas e reconhecidas, poderemos testemunhar denúncias e anúncios provenientes do mundo vivido pelos nossos alunos, cuja experiência acumulada é inexoravelmente corporal [...] mediante uma pluralidade de propostas e planejamentos assentados sobre os interesses e saberes dos alunos, pode e deve o professor inserir intencionalmente questões

e atividade para que os alunos ampliem seus conhecimentos configurando diferentes itinerários (CORREIA, 2009, p.168 e 179).

Desta forma, pode-se concluir que os assuntos pertinentes à escola podem ser discutidos em conjunto com a comunidade escolar, desde os conteúdos a serem ministrados, métodos a serem utilizados na aula até a forma como todos estes assuntos devem ser inseridos no programa pedagógico da escola.

Na ótica de Rodrigues e Galvão (2008) a participação dos alunos na escolha dos conteúdos, do tratamento pedagógico, dos critérios de avaliação ou mesmo do planejamento semestral ou anual é de suma importância, pois pode ser considerada uma prática que estimula a participação e o envolvimento, que são atributos fundamentais para esse tipo de proposta.

Diante dessa realidade, a partir das ações do subprojeto do PIBID de Educação Física da UERN (Campus Central) em Mossoró – RN, em parceria com a Escola Estadual Francisco Antônio de Medeiros, utilizou-se o método do planejamento participativo como estratégia para estruturar o planejamento de ensino do componente curricular de Educação Física no Ensino Médio.

## OBJETIVOS

Os objetivos do presente trabalho são identificar as expectativas dos alunos do Ensino Médio da Escola Francisco Antônio de Medeiros quanto ao conteúdo a ser transmitido pelo componente curricular de Educação Física. Verificar se os discentes gostam de participar dessas aulas e se estes consideram a Educação Física importante para o seu currículo escolar.

## METODOLOGIA

### Tipo de pesquisa

Esse estudo possui o formato de uma pesquisa de campo, por visar descobrir os anseios dos alunos do Ensino Médio da Escola Estadual Francisco Antônio de Medeiros, referentes aos conteúdos ministrados pelo professor de Educação Física. O estudo realizado é caracterizado como descritivo com abordagem qualitativa de corte transversal.

### População

A população estudada foi composta por todos os alunos, de ambos os sexos, matriculadas no ano letivo de 2013 nas turmas de 2º e 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Francisco Antônio de Medeiros, localizada na periferia da cidade de Mossoró/RN, tendo grande parte de seus alunos de baixo nível socioeconômico.

### Amostra

A escolha da amostra foi não intencional, onde participaram da pesquisa todos os alunos que estiveram nas salas, no horário das aulas de Educação Física e que por sua vontade se dispuseram a responder o questionário. No total, 67 discentes responderam o questionário.

### Instrumento de pesquisa

Para realizar a coleta dos dados, foi utilizado um questionário com questões abertas, que foi aplicado pelos alunos bolsistas do PIBID. Esse questionário foi desenvolvido a fim de obter informa-

ções dos alunos, como: se eles gostavam das aulas de Educação Física, da sua importância para o currículo e quais conteúdos gostavam.

## Procedimentos

Os alunos foram informados sobre a pesquisa e que a participação dos mesmos seria de suma importância para o desenvolvimento do trabalho como também para uma possível melhoria nas aulas desse componente curricular. Em seguida, a professora disponibilizou o tempo de sua aula para que os alunos pudessem responder o questionário com calma. O questionário foi entregue a turma presente na sala, pelos alunos bolsistas do PIBID de Educação Física (Campus Central) e auxiliados pela professora supervisora.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A figura 1 apresenta os conteúdos que alunos gostariam de aprender nas aulas de Educação Física, obtiveram-se 39 respostas em relação à aquisição de conhecimentos sobre saúde, 35 respostas contemplaram o aprendizado de como executar atividades físicas, três responderam que esperam que haja compreensão entre professor/aluno, dois responderam que esperam aprender brincadeiras, dois responderam que não gostariam de aprender nada. Na figura, o item outros é referente a quatro alunos que não entenderam a pergunta e um que não respondeu.

O conceito saúde é naturalmente associado à Educação Física. Como mostra a figura abaixo, a maioria dos alunos buscam nas aulas de Educação Física conhecimentos que proporcione uma melhor qualidade de vida.

Sousa e Daniel (2010, p.1) afirmam que:

A prática da atividade física é importante para a promoção da saúde dos indivíduos, ao ser aplicado na escola tal prática vai além desse benefício, pois é possível trabalhar os inúmeros aspectos relacionados ao desenvolvimento, crescimento, características motoras, culturacorporal, questões de sociabilidade, afetividade, cooperação, aptidões físicas, formação do cidadão e outros.

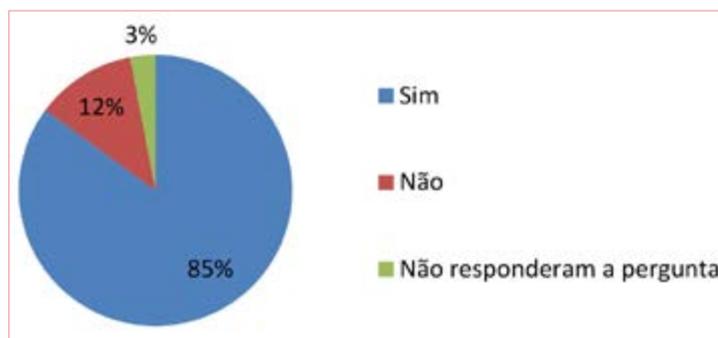
**Figura 1** – Conteúdos que os alunos gostariam de aprender nas aulas de Educação Física no Ensino Médio.



Na figura 2, em relação à participação dos alunos nas aulas de Educação Física, 57 discentes responderam que gostam de frequentar as aulas, oito responderam que não gostam e dois alunos

não responderam a pergunta. A motivação dos alunos pelas aulas de Educação Física é ressaltado por Maggil (1984 apud LIMA, 2012, p.40), “[...] a motivação é importante para a compreensão da aprendizagem e do desempenho de habilidades motoras, pois tem um papel importante na iniciação, manutenção e intensidade do comportamento”.

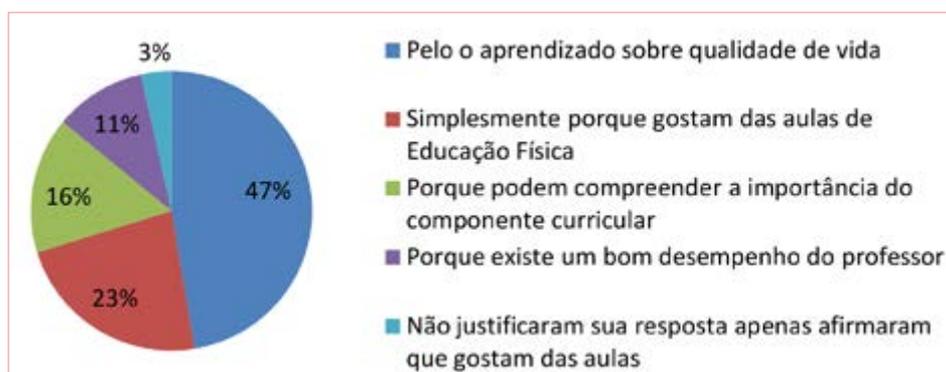
**Figura 2** – Nível de satisfação em frequentar as aulas de Educação Física.



Na figura 3, dos 57 alunos que responderam que gostam das aulas, 27 responderam que gostam devido ao aprendizado sobre qualidade de vida, 13 justificaram simplesmente porque gostam das aulas de Educação Física, nove responderam que gostam porque podem compreender a importância do componente curricular, seis responderam porque existe um bom desempenho do professor e dois alunos não justificaram sua resposta apenas afirmaram que gostam das aulas.

Segundo Cunha (2010) um bom professor pode influenciar e muito para que os alunos gostem de participar das aulas de Educação Física e que desenvolvam o aprendizado, são vários aspectos que podem caracterizar isto, os métodos trabalhados, a relação com alunos e o respeito com a individualidade de cada aluno.

**Figura 3** – Justificativa dos alunos que gostam das aulas de Educação Física.

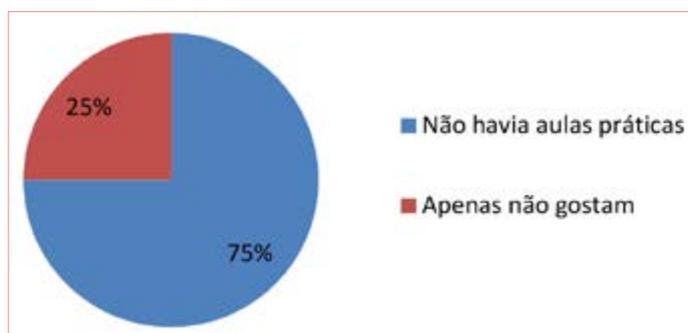


Na figura 4, os alunos que responderam que não gostam das aulas, seis alunos responderam porque não havia aulas práticas e dois alunos responderam apenas que não gostam. Foi percebido que a maioria dos alunos que não gostam das aulas de Educação Física é em virtude de não haver aulas práticas, isso é resultante de aulas apenas teóricas. Isso ocorre porque a escola não possui estrutura adequada para realização de aulas práticas e isto é mais evidente no ensino noturno.

Deve-se fazer uma breve reflexão do que Ilha, Marques e Krug (2010 apud KRUG, MARQUES, 2012, p. 125) afirmam:

O que ocorre na Educação Física Escolar para as mudanças se desencadearem lentamente, é que, muitas vezes, os próprios professores duvidam das novas dinâmicas, considerando a forma tradicional/tecnicista o jeito mais fácil ou mais cômodo de ensinar. Outro fator citado pelos autores que desencadeia a comodidade são as péssimas condições físicas das escolas, principalmente as públicas, pois para inovar sem muito espaço e material é preciso muita criatividade por parte do professor. Também pelo local de trabalho ser muitas vezes até fora do pátio da escola, o professor de Educação Física parece estar permanentemente isolado na sua prática pedagógica. Com isso muitos professores acabam se acostumando a um trabalho solitário e sentem dificuldades em se associar aos demais, tanto quanto falta iniciativa das supervisões se aproximarem dos locais onde acontecem as aulas.

**Figura 4** – Justificativa dos alunos que não gostam de participar das aulas de Educação Física.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que dentro do grupo pesquisado, as expectativas em relação aos conteúdos a serem aprendidos, encontram-se nos conhecimentos relacionados à saúde e ao saber fazer as atividades físicas e que os conhecimentos acerca da qualidade de vida justificam a o interesse e o gosto pelas aulas de Educação Física. O levantamento dessas informações é importante para o trabalho docente, justamente por considerar e conhecer as ideias e opiniões dos alunos, fazendo com que estes participem ativamente do processo ensino e aprendizagem, tornando o conhecimento específico do componente curricular de Educação Física mais significativo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P.C; CAUDURO, M.T. O desinteresse pela Educação Física no ensino médio. 2007. Revista eletrônica. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd106/o-desinteresse-pela-educacao-fisica-no-ensino-medio.htm>. Acesso em: 21 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, § 3º, e o art. 92 da Lei 9294, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", e dá outras providências. *Presidência da República – Casa Civil – Subchefia de Assuntos Jurídicos*, Brasília, DF, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.793.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.793.htm). Acesso em: 21 jul. 2013.

CORREIA, W.R. Educação Física no Ensino Médio: Questões Pertinentes. p.195. São Paulo: Plêiade, 2009.

CUNHA, A.C. Representação do “bom” professor: o “bom” professor em geral e o “bom” professor de educação física em particular. 2010. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/2320>. Acesso em: 28 jul.2013.

KRUG, H.N. A estruturação organizacional da Educação Física nas escolas com estágio curricular supervisionado I-II-III da Licenciatura do CEFD/UFMS: um diagnóstico da realidade dos acadêmico-estagiários. 2010. Revista eletrônica. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd149/educacao-fisica-nas-escolas-com-estagio-curricular-supervisionado.htm>. Acesso em: 21 jul. 2013.

LIMA, J.O. IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO NOTURNO NA VISÃO DOS ALUNOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO/RO. 2012. Disponível em: [http://www.def.unir.br/downloads/1687\\_importancia\\_da\\_educacao\\_fisica\\_no\\_ensino\\_noturno\\_na\\_visao\\_dos\\_alunos\\_das\\_escolas\\_publicas\\_do\\_municipio\\_de\\_porto\\_velho\\_ro.pdf](http://www.def.unir.br/downloads/1687_importancia_da_educacao_fisica_no_ensino_noturno_na_visao_dos_alunos_das_escolas_publicas_do_municipio_de_porto_velho_ro.pdf). Acesso em: 28 jul. 2013.

MARQUES, M.N; KRUG,H.N. CAMINHOS E DESCAMINHOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: um estudo de caso com professores de uma escola pública de Santa Maria – RS. Linhas, Revista Digital. Florianópolis, v. 13, n. 02, p. 215 a 237. 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2756>. Acesso em: 28 jul.2013.

PORTAL DO BRASIL. Ensino médio. 2009. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/sobre/educacao/sistema-educacional/ensino-medio>. Acesso em: 20 jul. 2013.

RODRIGUES,L.H; GALVÃO, Z. Novas Formas de Organização dos Conteudos. In: DARIDO,S.C;RANGEL,I.C.A.**Educação Física na Escola: Implicações para a Prática Pedagógica**.p.96.Rio de Janeiro:- Guanabara, 2008.

SILVA, M.F; DAMAZIO, M.S. O Ensino da educação física e o espaço físico em questão. 2008. Revista eletrônica. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/3590/4066.htm>. Acesso em: 21 jul. 2013.

SOUSA, J.D. ; DANIEL, M.M.C. Importância da Educação Física Escolar na Visão dos Alunos de uma Escola Pública. Artigo Científico, V Congresso Norte-Nordeste de Pesquisa e Inovação – CONNEPI, Alagoas, 2010.

PARTE XI

**EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA  
DA INFORMAÇÃO E  
COMUNICAÇÃO**

**EDNA MARIA DA SILVA**  
NEI – CAp – UFRN/PPGED – ednanatal@hotmail.com  
**JEFFERSON FERNANDES ALVES**  
(Orientador) DEPEC/PPGED – jfa\_alves@msn.com

## INTRODUÇÃO

O presente texto constitui-se num ensaio teórico-reflexivo acerca do trabalho com o cinema enquanto linguagem no espaço da instituição escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e compreende um recorte inicial da pesquisa de mestrado do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Compreendemos que a educação está presente em todos os grupos humanos dos mais variados modos, seguindo modelos diversos e não uma única forma. As formas de educar “variam de acordo com as necessidades e as exigências dos diversos agrupamentos sociais e são determinados pelos diferentes contextos sócio-econômicos e políticos” (CAPISTRANO, 2003, p. 13).

Dessa forma, entendemos a escola como espaço na qual a reflexão é parte constitutiva deste ambiente, configurando-se a cada dia como desafio frente às rápidas transformações que configuram a sociedade virtual e os meios de informação e comunicação que incidem diretamente na estruturação e desenvolvimento das práticas educativas, pois se constituem como prática social que articula posturas políticas, éticas e estéticas, questionando os modos de pensar, sentir, agir e produzir conhecimentos no âmbito escolar.

Ser professor nos convida diariamente a reflexões acerca do que fazer, falar, ensinar, enfim, buscar outro modo de olhar para a atividade cotidiana em nossa sala de aula e desenvolver ações pedagógicas que incluam todos, independente das diferenças/deficiências e/ou necessidades especiais. Assim, exige-se uma prática inclusiva do sujeito, envolvendo todos de forma dinâmica e colocando, ao aluno, a possibilidade de desconstrução dos modelos já postos pela sociedade e como aquele que tem direito de aprender segundo suas possibilidades. Pois, segundo Ferreira e Zampieri (2009, p. 111)

inclusão escolar [...] está a se construir com as experiências diárias, reflexões e ajustes, uma vez que não há nada pronto, não nenhuma receita. E ainda mesmo se houvesse não seria possível aplicá-la, por se tratar de seres humanos que se modificam a cada instante, já que as relações sociais estabelecidas propiciam o transformar/desenvolver do humano.

Desde 2009 estamos trabalhando com crianças surdas e temos aprendido muito a respeito dos modos de ensinar e aprender com este grupo de pessoas. A cada dia nos deparamos com um dos desafios do trabalho com este grupo: a restrição linguística. Vivemos numa sociedade com uma cultura predominantemente oral-auditiva e as pessoas surdas fazem uso de uma linguagem viso-es-

pacial, ocupando na maioria das vezes um lugar silencioso e excludente dentro da escola e da sala de aula.

Ao receber uma criança surda na sala foi necessário construir um trabalho pautado em duas formas de comunicação: Língua Portuguesa e LIBRAS, pois entendemos esta última como fonte primeira de aprendizagem para as crianças surdas, assim como a linguagem oral é ensinada às crianças ouvintes.

Possibilitar uma comunicação efetiva entre surdos e ouvintes mobilizou investimentos na nossa formação, buscando cursos e leituras e compor um repertório em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) que nos permitissem a comunicação com a criança surda e, também, construir um repertório para as crianças ouvintes.

Escolhemos a música como essa possibilidade. Observamos que poderíamos ampliar o repertório de sinais das crianças através da ludicidade presente na linguagem musical e favorecer a comunicação entre todos que constituíam o grupo. Dessa forma, pudemos acessar a comunicação àqueles que falam com as mãos e escutam com olhos. A esse respeito Sacks (2010, p. 105) afirma que

*A língua de sinais para os surdos é para os surdos uma adaptação única a um outro modo sensorial, mas é também, e igualmente, uma corporificação da identidade pessoal e cultural dessas pessoas. Pois na língua de um povo, observa Herder, “reside toda a sua esfera de pensamento, sua tradição, sua história, religião e base da vida, todo o seu coração e sua alma”. Isso vale especialmente para a língua de sinais, porque ela é a voz – não só biológica mas cultural, e impossível de silenciar – dos surdos.*

A sinalização das músicas foi uma das estratégias que utilizamos em nossas práticas para que a comunicação fosse acessada a todos. Passamos a cantar com palavras faladas e sinalizadas as canções preferidas das crianças. Nesses momentos todos (ouvintes e surdos) comungavam da mensagem presente em cada música executada. Decidimos, então, registrarmos essa nossa experiência em um DVD no qual as crianças cantam e contam com palavras, imagens e sinais a importância de se aprender a LIBRAS, destacando como o trabalho foi desenvolvido.

O DVD “Libras em canções” constitui-se numa produção midiática em que as crianças puderam pensar junto com as professoras o processo de organização e desenvolvimento. O roteiro inicial foi pensado por nós, junto com as crianças, de forma “amadora”, pois elencamos o que gostaríamos que o vídeo contemplasse. Esse trabalho exigiu a parceria com diferentes profissionais – roteirista, cinegrafista, editor de imagens, tradutor/intérprete de língua de sinais (produção do DVD). Nós entramos com a ideia do que gostaríamos de apresentar e nos reunimos com os profissionais para definirmos os encaminhamentos. Foi um trabalho que nos trouxe aprendizados múltiplos nas diferentes áreas de atuação, pois participamos de toda a coleta de imagens, depoimentos, seleção e corte dos mesmos, bem como, de todo o processo de edição do vídeo final. No DVD há um título principal “Libras em canções” e extras – Pedro Lucas: um amigo especial; Por que aprendemos LIBRAS?; Aspectos da prática do ensino de LIBRAS no Ensino Fundamental; Processo Formativo e aspecto legal.

Decidimos, ainda, produzir um livreto que vem como encarte no DVD. Este encarte apresenta o objetivo e o contexto da produção; as músicas sinalizadas no DVD; o depoimento dos pais falando da importância do trabalho com a LIBRAS; um texto que traz uma abordagem prática (os momentos pedagógicos) do trabalho com língua de sinais; e indicações de leituras e materiais para maior conhecimento da língua de sinais. Para esta etapa, contamos com outros profissionais: editores e ilustrador para desenhar os sinais.

É assim que nos a motivamos a estudar acerca da temática cinema na infância, compreendendo-o como linguagem que traduz realidades em tempos e espaços determinados. O interesse, então, em pesquisar a respeito do cinema como linguagem na infância surge a partir da experiência na produção desse DVD, pois percebemos que podemos trabalhar o cinema enquanto linguagem na sala de aula com as crianças e, ainda, estabelecer uma interface com a inclusão através da acessibilidade comunicacional. O presente estudo busca oferecer elementos teórico-práticos no cenário da Educação Infantil e Ensino Fundamental e fomentar a pesquisa neste campo.

A experiência como professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental nos conduzem a alguns questionamentos: Quais as interfaces entre cinema e educação de crianças na escola? O que é cinema para as crianças? Qual a linguagem do cinema que as crianças destacam em suas falas? As crianças podem fazer cinema na escola? Como tornar o cinema acessível àqueles que não ouvem?

Diante destes questionamentos pretendemos tecer discussões teórico-metodológicas que nos permitam encontrar caminhos para uma ação pedagógica coerente, fazer (re)elaborações perspectivando uma (re)organização da prática pedagógica com crianças, partindo do pressuposto que são sujeitos ativos do processo de conhecimento e, como tal, não pode ser colocada em segundo plano.

Acreditamos que esse processo investigativo se justifica pelo fato de podermos estabelecer um diálogo com a realidade apresentada na escola e os conhecimentos produzidos e/ou em construção, permitindo assim, que a prática educativa possa ser refletida e prospectada algumas formas de intervenção nessa mesma realidade. Outro aspecto que destacamos como elemento para justificar nossa investigação é que ao pesquisarmos estudos já desenvolvidos encontramos trabalhos diversos que abordam a temática do cinema em interface com a educação de crianças. Porém, quando filtramos para o fazer cinema com crianças na escola, encontramos poucos trabalhos<sup>1</sup>. Os materiais encontrados trazem poucos elementos para pensar o desenvolvimento de uma pedagógica na qual a linguagem do cinema apareça como produto e criação das crianças junto com as professoras.

Quando buscamos materiais envolvendo a temática – cinema e educação e infância, encontramos diversos textos, frutos de pesquisas em nível de graduação, mestrado e doutorado. As produções apresentam análise da narrativa fílmica, a imagem da criança em determinado filme, como o conceito de criança aparece nos filmes de determinada época, entre outros aspectos que fogem ao nosso problema – o cinema como linguagem na escola.

Entendemos a escola numa abordagem histórica cultural, na qual deve possibilitar às crianças a apropriação da cultura – os diversos saberes e conhecimentos elaborados e sistematizados historicamente – que lhes permitam viver como sujeitos do seu tempo e espaço, de sua contemporaneidade. Desse modo, todo patrimônio da cultura: cinema, teatro, dança, música, literatura, fotografia – sua história, suas características e suas transformações se constituem conteúdos escolares. Conhecê-los e vivenciá-los são, portanto, atividades curriculares.

<sup>1</sup> **Cinema e Educação: interfaces, conceitos e práticas docentes** de Marco Aurélio Felipe; **Infância, cinema e leitura: um tripé viável** de Lovani Volmer e Flávia Brocchetto Ramos; **Cinema e educação: da criança que nos convoca à imagem que nos afronta** de Fabiana de Amorim Marcello; **Cinema e infância: produção cultural para crianças aparentemente desencantadas** de Sueli Soares dos Santos Batista; **Cinema, infância e questão social Italiana no filme Sciusciá (1946)** de Thiago Henrique Felício; **A INFÂNCIA MUDA: A MÚSICA NOS PRIMÓRDIOS DO CINEMA** de Ney Carrasco; **Imaginário e Culturas na Infância** de Manuel Jacinto Sarmento. Todos esses trabalhos e/ou textos apresentam especificidades de uma leitura focal – o uso do cinema no ensino de História; a imagem e conceito de criança presente em determinados filmes; o uso da música nos filmes ao longo do tempo; como o imaginário infantil desenvolve-se em algumas narrativas fílmicas.

Dessa maneira, situamos a problemática da inserção do cinema como linguagem no cotidiano da escola da infância, pois compreendemos que as crianças são consumidoras e produtoras de cultura.

Acreditamos que, atualmente, o cenário educacional nos faz pensar que algumas mudanças no fazer dos professores possam ser (re)novados, (re)estruturados e proporcionar aos alunos espaços de discussão, diálogo, estabelecimento de pontos de vista, defesa dos mesmos por parte dos alunos e abrir espaço para a criação/produção. Uma prática que toma como referência o fluxo conceitual, atitudinal e procedimental dos conhecimentos já construído pelas crianças e pela sociedade é que permitirá o desenvolvimento de uma educação significativa, com sentido para os envolvidos – crianças, professores, famílias, comunidade escolar.

É fundamental o desenvolvimento de um fazer pedagógico que permita a atuação do ser no mundo e, dessa forma, construir um conhecimento pautado nessa experiência vivida a cada pelo sujeito que aprende. Dessa forma, cabe ao professor possibilitar o “pensar certo” – denominado por Paulo Freire.

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas da nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. [...] Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. (FREIRE, 2003, p. 28)

Assim, pensamos em uma instituição que trabalhe numa perspectiva de inclusão do sujeito, percebendo-o como ativo, dotado de histórias, conhecimentos e experiências que antecedem e transcendem o espaço da sala de aula e, conseqüentemente, da escola.

O cinema apresenta-se como esta possibilidade de conhecer o mundo que o cerca a partir de suas produções ao longo da história da humanidade. É esta possibilidade multifacetada que pretendemos apresentar às crianças e, juntamente, com elas realizar uma produção cinematográfica em sala de aula.

O cinema<sup>2</sup> está presente na humanidade desde a época primitiva e foi acompanhando a evolução e desenvolvimento das produções midiáticas. Machado (2002, p.12) afirma que não há uma data em que se possa afirmar que o cinema teve início ali, “não há um texto na história do cinema que se desacerte todo na hora de estabelecer uma data de nascimento, um limite que possa servir de marco para dizer: aqui começa o cinema.

Nessa perspectiva afirma que literatura faz referência ao século XIX, mas ele acredita que o cinema compreende além do aspecto técnico, dos artefatos produzidos que foram responsáveis pelas denominações cinema e cinematográfico. Machado (2002) apresenta um texto em fala de um pré-cinema, neste aborda algumas técnicas usadas ao longo da história da humanidade como possibilidades de pensar a realização do cinema enquanto produção cultural desde então. O que conhecemos hoje como forma sofisticada que aglutina arte, cultura, comunicação e educação só é possível a partir do desenvolvimento de muitos experimentos nos mais diversos tempos e espaços. Afirma que “a história técnica do cinema, ou seja, a história de sua produtividade industrial, pouco tem a oferecer a uma compreensão ampla do nascimento e desenvolvimento do cinema.” (MACHADO, 2002, 15.)

<sup>2</sup> Quando falamos cinema nesse momento, nos referimos a uma generalização da palavra que designa o cinema como fenômeno cultural que registra a memória e documenta os acontecimentos da história.

A esse respeito, trazemos as contribuições de Dubois (2004, 31- 33) quando afirma que a técnica do vídeo, cinema, ou das novas tecnologias não são invenções ou práticas que ganharam status de técnica após o computador e a informática, pois a palavra técnica refere-se ao fazer humano.

A expressão “novas tecnologias” no domínio das imagens nos remete hoje a instrumentos técnicos que vêm da informática e permitem a fabricação de objetos visuais. [...] A techné é então, antes de mais nada, uma arte do fazer humano. Poderíamos assim encarar “produtos tecnológicos”, por exemplo, as famosas e paleolíticas imagens das mãos negativas da caverna de Pech Merle (de dezenas de milhares de anos), na França, que por mais elementares que sejam, já exigiam um dispositivo técnico de base.[...] O mesmo vale para os afrescos dos egípcios, para as estátuas gregas modeladas em bronze. [...] Todas essas “máquinas de imagens” pressupõem (ao menos) um dispositivo que institui uma esfera “tecnológica” necessária à construção da imagem: uma arte do fazer que necessita, ao mesmo tempo, de instrumentos (regras, procedimentos, materiais, construções, peças) e de um funcionamento (processo, dinâmica, ação, agenciamento, jogo).

O cinema, atualmente, representa essa possibilidade articular tecnologias diversas e ousamos afirmar que compreendemos o cinema como uma linguagem com que articula arte, cultura comunicação, indústria. São diversas e antagônicas as formas de definir e pensar o cinema. Sabemos que “dado o grande número de teorias explicativas sobre as diversas formas de pensar o cinema, a sua estrutura, as suas linguagens e os seus significados na relação com o espectador.” (FANTIN, 2009, p. 206)

Segundo Fantin (2009) Afirma que a depender da teoria que fundamente, o cinema poderá oferecer significados diferentes. Para tanto, temos clareza de que o trabalho com as crianças possibilita a produção de conhecimentos diversos e com uma riqueza do ponto de vista da pedagogia, pois apresenta a possibilidade de articular áreas do conhecimento a partir da ação da criança. Trabalhar com a mídia-educação constitui-se numa fonte inesgotável de possibilidades, dado a gama de mídias disponíveis para serem conhecidas e utilizadas no âmbito da escola. No momento, definimos o trabalho com o cinema como linguagem. Dialogando, ainda com Fantin (2009) diz que o cinema pode ser arte, técnica, espaço físico e linguagem envolvendo textos com significantes, sentidos e significados social, cultural e psicológico.

Nesse sentido, destacamos que o trabalho com a mídia-educação, o cinema, nos oportuniza a pensar acerca das produções sócio-culturais, econômicas, políticas, éticas e estéticas que estão presentes na sociedade. O cinema se apresenta como uma das possibilidades de leitura do mundo, articulando os saberes de diferentes áreas e permitindo que o acesso ao texto presente no cinema esteja acessível a todos os envolvidos. “Quando a escola resolve abraçar a leitura e a produção de mídias como pressuposto educativo, faz-se necessário arquitetar situações nas quais os meios sejam o foco das discussões, tornando-se uma prática sistemática.” (CORDEIRO & LUCENA, 2012, 203).

O processo ensino-aprendizagem precisa ser vivenciado no âmbito da escola, visto que “a compreendemos como espaço onde são planejadas ações considerando que a criança aprende modos de pensar, de sentir, de agir, de produzir, de brincar, de desejar.” (CAPISTRANO, 2003, p. 47)

Embora o aluno possua um saber anterior e concomitante ao escolar, esse saber precisa e deve ser sistematizado no espaço escolar e o professor pode e deve garantir, com certeza e seriedade, uma ação pedagógica pautada nos princípios de desenvolvimento crítico, autônomo, social, ético e cultural.

Nesse sentido, a instituição escolar precisa propor uma nova forma de produção do conhecimento. Produção esta que precisa ser alimentada pelas experiências estéticas das crianças em seus contextos e apresentado a possibilidade de criar seus próprios enunciados (Bakhtin, 2003). Inserida

numa cultura de reprodução e uniformização da imagem a se lida, produzida e interpretada da mesma maneira, a escola tem apresentado ao longo da história da educação no Brasil a característica de reprodução dos valores da classe dominante de forma linear e estática, a fim de que os alunos possam copiar e apreender o modelo então distribuído na aula. Ilustramos nossa fala com as palavras de Assmann (1998, p. 71) quanto ao papel do educador afirmando que aquele ao ensinar “apenas há de mostrar pistas, insinuar ritmos para a dança das linguagens. Domesticar e escravizar os significantes em sentidos unívocos representa um atentado à plasticidade do cérebro/mente”.

O trabalho pedagógico com a Arte situando a criança como sujeito que se coloca como elemento legitimador da articulação entre os saberes que constrói ao longo de sua experiência em espaços distintos da escola, no sentido de que sua posição sociocultural e histórica seja tomada como ponto de partida e, fundamentalmente, de chegada, Todo esse percurso de produção de conhecimento é marcado por continuidades e rupturas por parte dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

As crianças, segundo Deheinzelin (1995) enxergam os sentidos nas frestas, fissuras e nichos, por onde conseguem escapar da lógica habitual. E estas frestas são cifras, nunca totalmente impenetráveis, nunca inteiramente transponíveis, o conhecimento humano é para ela uma infinita abertura de possibilidades de pensamento e linguagens, que, entretanto, não se confundem com a verdade. É dessa forma que Manoel de Barros (2006, 2004 e 2003) se refere à infância, como sendo este ‘lugar’ onde o imprevisível, o diferente, o desigual, o disforme, enfim, é o espaço para a desconstrução; onde na verdade, se pode fugir das amarras que a sociedade regrada, livresca nos impõe desde muito cedo.

Nessa perspectiva vale lembrar que as crianças possuem uma lógica própria/ particular, na qual nem sempre é possível a intervenção do adulto. Ela cria seu mundo a seu modo, de acordo com as experiências que vai vivenciando ao longo de sua vida. Segundo Bujes (2001), a criança nos desafia a todo instante pelo fato de apresentarmos as diferenças de forma muito explícita e da necessidade real de reconhecer tais diferenças e encontrar caminhos que possam incluir essas diferenças sem excluir.

Assim sendo, contexto de significações situamos a criança como um ser capaz de agir, pensar, falar, correr, pular, jogar, ensinar e aprender nas relações que estabelece com o outro nos ambientes coletivos. Este outro a que denominamos não corresponde apenas o professor, mas todos que se envolvem nas situações de interação. Seja na família, na escola, na igreja, no parque de diversões, na lanchonete, no ônibus. Claro que ressaltamos a importância do ambiente escolar como sendo o espaço ‘destinado’ às aprendizagens formais que as crianças serão submetidas.

Buscamos uma discussão acerca do cinema como linguagem na qual possamos pensar e criar uma produção cinematográfica junto com as crianças no desenvolvimento de nossas aulas. Acreditamos que a aula e a escola se constituem como realidades complexas e mutantes, exigindo o aprofundamento sucessivo de aspectos e problemas que nem sempre são percebidos pelos sujeitos envolvidos no processo e permanecem ocultos, preservando o equilíbrio de poder que se estabelece dentro da instituição escola.

## REFERÊNCIAS

- ASSMANN, Hugo. **Reencantar à educação: rumo à sociedade aprendente**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *Estética da criação verbal*. Cap. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

- BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas: a segunda infância.** São Paulo: Planeta, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Retrato do artista quando coisa.** Rio de Janeiro: Record, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Memórias Inventadas: a infância.** São Paulo: Planeta, 2003.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Educação Infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem Maria & KAERCHER, Gládis Elise P. de. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13 – 22.
- CAPISTRANO, Naire Jane. **A Educação Física na Escola Infantil: saberes e fazeres de professores.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.
- CORDEIRO, Sandro da Silva e Almeida, Cibele Lucena de. APRENDIZES DE CARANGUEJO: PRODUÇÃO DE VÍDEO COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. In: **Práxis Educacional**, Vol. 8, No 12 (2012).
- DEHEINZELIN, Monique. **A fome com a vontade de comer: uma proposta curricular de educação infantil.** 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DUBOIS, Philippe. **Cinema, vídeo, Godard.** Tradução: Mateus Araújo Silva. São Paulo: Cosac Naify, 2004.
- FANTIN, Mônica. Cinema e Imaginário Infantil: a Mediação Entre o Visível e o Invisível. In: **Revista Educação e realidade**, ago/set, 2009.
- \_\_\_\_\_. Mídia – educação e cinema na escola. In: **Revista TEIAS**: Rio de Janeiro, ano 8, nº 15-16, jan/dez 2007.
- FERREIRA, Maria Cecília Cacaretto & ZAMPIERI, Marinês Amália. Atuação do professor ouvinte na relação com o aluno surdo: relato de experiência nas séries iniciais do ensino fundamental. In: LODI, Ana Claudia Balieiro & LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. (Orgs.) **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização.** Porto Alegre: Mediação, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 28ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- LODI, Ana Claudia Balieiro & LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. (Orgs.) **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização.** Porto Alegre: Mediação, 2009.
- MACHADO, Arlindo. **Pré-cinemas & pós-cinemas.** 2ª Ed. Campinas/SP: Papirus, 2002.
- SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos.** Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- SANTOS, Adele Ubarana; SILVA, Edna Maria da. (Org.). **Libras em Canções.** EDUFRN: Natal, 2011 49 min./32 páginas.

# A PRÁTICA DOCENTE E OS DESAFIOS DAS TECNOLOGIAS

**EUGENIO EDUARDO PIMENTEL MOREIRA**  
Faculdade Grande Fortaleza – eugenioeduardop28@gmail.com  
**ANA PAULA DE MEDEIROS RIBEIRO**  
Universidade Federal do Ceará – apmedeiros.ufc@gmail.com

## INTRODUÇÃO

Devido ao expressivo avanço das tecnologias eletrônicas de comunicação e informação, torna-se cada vez mais necessário que a educação se adapte às novas condições e possibilidades oferecidas pelos recursos tecnológicos.

Kenski (2008) enfatiza que “[...] as tecnologias alteram todas as nossas ações, as condições de pensar e representar a realidade e, especificamente, no caso particular da educação, a maneira de trabalhar as atividades ligadas à educação” (p.29), ocasionando mudanças nos tempos, espaços, formas de ensinar e aprender. Assim, é preciso redimensionar as práticas educativas, principalmente, as que se constroem a partir do uso da internet.

O presente artigo busca, sem a pretensão de esgotar qualquer discussão, entender melhor as questões que envolvem a resignificação da prática educativa, a qual precisa acompanhar as transformações trazidas pelas tecnologias digitais. Isso pressupõe uma adaptação da educação ao novo e às possibilidades oferecidas pelos recursos tecnológicos.

Aqui, resignificar implica modificar as formas de pensar os aspectos que envolvem a prática educativa, especificamente, aqueles que se referem ao processo de avaliação.

## O USO DAS TECNOLOGIAS NO COTIDIANO DOCENTE

Com a chegada da rede mundial de computadores, passamos a conviver com uma ferramenta de comunicação que ultrapassou as barreiras do tempo e do espaço. Sem sair de casa e a baixos custos, pode-se movimentar a conta bancária, ler as notícias dos principais jornais do mundo, participar de videoconferências, ouvir música, rádio, assistir à TV, fazer compras, visitar museus e bibliotecas e trocar informações com pessoas de qualquer parte do planeta utilizando apenas um computador conectado à internet.

Atualmente, lidamos com tecnologias capazes de agir sobre as informações e de articular, em um único sistema, todas as outras tecnologias. As tecnologias da informação e da comunicação, por exemplo, fazem parte da dinâmica social e materializam uma interconexão mundial entre máquinas e pessoas, causando mudanças na distribuição de funções e na organização de processos sociais no mundo contemporâneo.

É evidente que transformações dessa natureza fazem parte do surgimento de uma nova visão de mundo e de conhecimento. Para Assis (2012),

Esse conjunto de mudanças materializa o que chamamos de uma cultura digital. São inúmeras as evidências de modificações em todas as esferas da atividade humana, como no uso da língua escrita e falada, nas ideias de um grupo, nas crenças, nos costumes, nos códigos, nas instituições, nas ferramentas, nos métodos de trabalho, na arte, na religião, na ciência. Elas ocorrem na vida privada e nas atividades coletivas, em um movimento permanente de renovação(p.54).

A educação também compõe o atual cenário de mudanças implicadas a partir da alteração das relações com o saber e da organização em rede presentes na cultura digital.

A internet se tornou um recurso fundamental para as escolas e universidades, possibilitando maior acesso à comunidade acadêmica. É um recurso que professores, alunos e pesquisadores estão aprendendo a usar, a fim de que sirva cada vez mais à educação, seja como fonte de pesquisa, fornecimento e troca de informações, intercâmbio entre instituições afins, divulgação de projetos e trabalhos acadêmicos, apoio ao ensino em sala de aula, ensino a distância, ou simplesmente para divulgar o nome das escolas que mantêm páginas na rede.

As novas tecnologias precisam ser conhecidas e aplicadas pelo educador como ferramentas de ensino, para que se evite sua subutilização. Ainda que não sejam a solução para os problemas da educação, são importantes ferramentas para a pesquisa e a comunicação entre os participantes do processo ensino-aprendizagem.

O uso dos vários mecanismos de comunicação através da internet (*e-mail, chats, news, web-conferências, fóruns*) aumenta as possibilidades da aprendizagem dinâmica e participativa, tanto por meio presencial como a distância, transpondo o conceito tradicional de tempo e espaço e “estabelecendo novas pontes entre o estar juntos fisicamente e virtualmente” (MORAN, 2001, p. 8).

Todas essas mudanças no campo da informação, comunicação e conhecimento suscitaram desafios no plano da ação docente. Com a inserção das tecnologias no ambiente escolar, as funções tradicionais dos professores têm sido questionadas, pois são demandadas novas posturas profissionais. A sociedade do conhecimento do século XXI exige, cada vez mais, a melhoria dos padrões de qualidade na educação.

É necessário, portanto, uma revisão da educação, através instituição de novas práticas. Os professores são os principais engajados em apresentar propostas a tais processos de mudanças, afinal, já não é possível ensinar como se fazia no século passado, pois os alunos não são os mesmos.

O conhecimento das vivências sociais e cotidianas se ampliou devido à facilidade de receber e trocar informações. Cabe aos professores fazer da sala de aula um espaço de reflexões, preparando seus alunos para a era da informação. Como afirma Moran (2001), a educação é um “dos mais poderosos instrumentos de mudança”, e, para que ela cumpra seu papel social, é importante que seja permanentemente compreendida como tal.

Assim, tornam-se exigências desse novo modelo: a capacidade de auto gerenciar sua aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades de pesquisar, expressar-se, reconhecer-se e relacionar-se.

As novas tecnologias e a educação devem caminhar juntas, pois quem frequenta as escolas e os espaços educacionais são os mesmos que se relacionam, aprendem e se comunicam através da internet.

A pressão exercida pelas novas tecnologias não se encontra apenas no espaço educacional, mas principalmente nele, pois lhe é atribuído maior importância pelo de fato de ser o espaço propulsor do conhecimento, do desenvolvimento do saber e da formação de competências.

Dessa forma, idealiza-se um professor constantemente atualizado com o conteúdo da sua disciplina; inventivo e inovador; com a capacidade de estimular a autonomia, a criatividade, o raciocínio e a criticidade; sem deixar de ser sensível aos ritmos e às expectativas dos seus alunos. “O papel do professor agora é o de gerenciador do processo de aprendizagem, é o coordenador de todo o andamento, do ritmo adequado, o gestor das diferenças e das convergências” (MORAN, 2012, p. 47).

Como as tecnologias podem oferecer dados, imagens e resumos de forma mais rápida, atrativa e eficiente, a aquisição da informação dependerá cada vez menos do professor, cabendo a ele o papel de ajudar os alunos a interpretar, relacionar e contextualizar esses dados.

Logicamente, nesse cenário, surgem alguns desafios para a prática docente. Para superá-los, o primeiro passo é ajudar os professores na familiarização com o computador e com a internet. O segundo passo é auxiliar os professores na utilização pedagógica da internet e dos programas multimídia.

Diante desse cenário, caminhamos para mudanças profundas no ensino presencial que se utiliza das novas tecnologias. É preciso haver uma integração maior entre as tecnologias e as metodologias de trabalhar com o oral, a escrita e o audiovisual. Contudo, isso não significa substituir as formas já conhecidas de ensino pelas tecnologias telemáticas só porque estas estão na moda. Ao contrário, deve-se integrá-las, visando uma mediação facilitadora do processo de ensinar e aprender participativamente.

Vale salientar que as mudanças desencadeadas com o avanço da tecnologia e dos meios de comunicação têm desafiado a educação em todos os seus níveis de ensino, mas principalmente no ensino superior, pois afetam diretamente a formação dos profissionais em todas as áreas do conhecimento. O profissional desejado para atuar na sociedade contemporânea deve ter uma formação diferenciada.

Em 1999, no Fórum dos Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, foi construída uma proposta de um Plano Nacional de Graduação, no qual se chama a atenção para isso:

[...] o papel da universidade relacionado à formação profissional necessita de uma redefinição que possibilite acompanhar a evolução tecnológica que define os contornos do exercício profissional contemporâneo, considerando a formação acadêmica como tarefa que se realiza, necessariamente, em tempo diferente daquele em que acontecem as inovações. A este dado se acrescenta um outro, o fato de que não se concebe mais um exercício profissional homogêneo durante o período de vida útil. (Plano Nacional de Graduação, 1999, p. 7).

Assim, a ideia de terminalidade apresentada na graduação necessita ser ultrapassada, pois cria a falsa expectativa nos alunos de que, ao terminar o curso, estão preparados para exercer a profissão. E aqui reside o grande desafio da universidade: o de instrumentalizar os alunos para um processo de educação continuada. Nessa perspectiva, o eixo da prática pedagógica precisa passar do *ensinar* para o *aprender e, sobretudo, aprender a aprender*.

Como afirma Behrens (2001), “o aluno precisa ultrapassar o papel de passivo, de escutar, ler, decorar e de repetidor fiel dos ensinamentos do professor e tornar-se criativo, crítico, pesquisador e atuante, para produzir conhecimento”. Com a ajuda do professor, o aluno deve buscar uma auto-organização para acessar as informações, analisá-las, refletir sobre elas e elaborar o conhecimento com autonomia.

A práxis docente já nos mostra que não basta ter recursos materiais avançados tecnologicamente para que se produzam ganhos significativos nos processos educacionais, isto é, para que se

produza conhecimento. É preciso algo mais, inclusive de natureza diferente dessas novas tecnologias, por mais versáteis que elas possam parecer à primeira vista. Daí a importância de uma avaliação constituída de instrumentos que levem a uma intervenção visando à melhoria da aprendizagem. Todavia, sabe-se que a avaliação é um dos elementos da prática educativa que mais geram dificuldades e questionamentos.

É nesse sentido que a relevância do tema está ligada ao papel assumido pela avaliação da aprendizagem nas políticas educacionais, que visam assegurar um padrão de qualidade aos processos de ensino-aprendizagem tendo em vista as novas exigências do mundo globalizado.

Embora haja um enorme avanço no campo teórico da avaliação, habitualmente, quando se fala em avaliação, ainda se pensa, de forma prioritária ou mesmo exclusiva, nos resultados obtidos pelos alunos. Hoje em dia, esse continua sendo o principal alvo de qualquer aproximação ao fato avaliador (ZABALA, 1998).

Corroborando com esse entendimento, Luckesi afirma que “os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados (...). Os professores utilizam as provas como instrumentos de ameaça e tortura prévia dos alunos, protestando ser um elemento motivador da aprendizagem (...)” (2001, p. 19).

Partindo desse rumo de ideias, parece-nos claro que investigar determinados temas de natureza polêmica e multiconceitual, como a avaliação da aprendizagem, demanda uma abordagem de pesquisa plural, que permita uma maior aproximação com o objeto de estudo, sobretudo quando este está ligado às concepções dos sujeitos.

## METODOLOGIA

Para dar conta dos objetivos do estudo, optamos por realizar uma pesquisa de natureza qualitativa, recorrendo a instrumentos que nos permitissem conhecer o quê e como pensam os docentes que atuam em salas de aulas cercados de recursos materiais tecnológicos que lhes são disponibilizados e que estimulam a criação de novas ideias, a produção de informações e, na verdade, tornam-se meios através dos quais um objetivo educacional mais amplo e complexo pode ser alcançado.

A pesquisa proposta se caracterizou como um estudo de campo quanti-qualitativo. Houve uma etapa bibliográfica e, para a discussão e análise dos resultados, adotou-se o método da análise de conteúdo.

O universo da pesquisa foi os professores de uma faculdade privada de Fortaleza que se utiliza das chamadas novas tecnologias como recursos materiais no processo educativo. Nela, é utilizado um “portal acadêmico” que proporciona, paralelamente ao ensino presencial, meios de ensino-aprendizagem como *e-mail*, *chats*, *news*, *web-conferências*, fóruns e bibliotecas virtuais. A prática avaliativa, por sua vez, mantém o sistema de provas com questões objetivas e subjetivas e, concomitantemente, atividades feitas por meios de fóruns ou enviadas para um campo específico do portal acadêmico.

Com o instrumento de coleta de dados, foi utilizado o questionário estruturado. A amostra compôs-se de 10 (dez) professores de diferentes áreas de formação, os quais foram identificados por letras sequenciadas do alfabeto, de “A” a “J”. Desses, 06 (seis) são do sexo masculino e 04 (quatro), do sexo feminino; 05 (cinco) são pós-graduados com especialização *latu-senso*, 4 (quatro) com mestrado e 01 (um) com doutorado. Para a análise dos dados, foi adotado o método de análise de conteúdo, que se constitui de

[...] um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.(...) A intenção da análise de conteúdos é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). (BARDIN, 2011, p. 44)

Por meio da análise de conteúdos, buscamos identificar os sentidos dos relatos dos sujeitos pesquisados em relação às suas concepções de avaliação da aprendizagem, identificando as diferentes perspectivas e elementos do processo avaliativo.

Bardin (2011) define três fases da análise de conteúdos. A primeira é a pré-análise; a segunda, a exploração do material e o tratamento dos resultados; e, por fim, a inferência e a interpretação.

A pré-análise foi a fase de organização, em que houve a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração dos indicadores que fundamentaram a interpretação final, possibilitando subsídios para a definição das categorias de análise.

Na fase seguinte, foi realizada a exploração do material e sua codificação, na qual foram definidas as unidades de análise. No caso, utilizamos a unidade de registro. A unidade de registro “é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas.” (FRANCO, 2008, p. 41). Dentre os diversos tipos de unidade de registro, foi escolhido o “tema” como sendo a unidade de registro a ser trabalhada. A questão temática selecionada foi “avaliação da aprendizagem”.

Definida a unidade de análise, chegou-se ao momento da definição das categorias. “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos.” (FRANCO, 2008, p. 59)

Para a elaboração das categorias escolhemos o caminho *a priori*, ou seja, as categorias e seus respectivos indicadores foram pré-determinados em função da busca de uma resposta específica.

Para tal, a pesquisa teve a finalidade, primeiramente, de saber até que ponto os professores apoiavam-se nas novas tecnologias para aprimorarem a didática e o processo avaliativo, tornando-os mais motivadores para os alunos, visando à melhoria da aprendizagem. Para isso, definimos categorias que atribuíssem às novas tecnologias o papel de influenciar nos métodos de ensino e no processo de avaliação da aprendizagem.

Desse modo, a interpretação dos achados ocorreu por meio de uma exploração dos significados expressos nas categorias da análise confrontando-se com a fundamentação teórica.

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

É fundamental termos a clareza de que as mudanças que envolvem o uso das novas tecnologias, como a automação de funções, processos, rotinas, ilustrações e práticas, dizem respeito apenas à superfície da questão. No fundo, temos a oportunidade de tratar de demandas fundamentais para a construção de outras relações com o saber no contexto educacional. Ou seja, estamos a caminho de uma transformação radical das relações pedagógicas vivenciadas na escola.

Nesse cenário, haverá um esforço em ressignificar a perspectiva crítica da Didática, indicando seu caráter multi/intercultural. A questão é saber se, em razão das mudanças surgidas com o uso de novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem, o professor ocupará o espaço de sujeito ativo e mediador dos processos em questão e se adotará os recursos disponíveis por opção própria consciente das vantagens e desvantagens que estarão em jogo.

Este questionamento torna-se pertinente à medida que dentre os sujeitos pesquisados, ficou claro que, nas rotinas profissionais de todos eles, as novidades tecnológicas foram inseridas no processo ensino-aprendizagem por obrigatoriedade da instituição de ensino.

Quando questionados se trabalhavam com as tecnologias da informação em sala de aula, todos responderam “sim”, já que isso é exigência da instituição. Os recursos tecnológicos mais utilizados pelos entrevistados foram: computador, TV, *datashow*, internet, e-mails, vídeos, portal universitário e as ferramentas: fóruns, chats, biblioteca virtual, dentre outros.

A par dessa constatação, foi perguntado se esses docentes tinham habilidade para usar as novidades tecnológicas inseridas no processo ensino-aprendizagem pela instituição de ensino. Responderam “sim” nove dos dez sujeitos pesquisados. Porém, o docente J afirmou que “não”, justificando que “o portal universitário é muito complexo.” Isso nos mostra que ainda é necessário tornar viável o acesso frequente e personalizado de professores às novas tecnologias. Na verdade, ainda é preciso que alguns professores se familiarizem com o computador, com seus aplicativos e com a internet e dos programas multimídia. A internet, por exemplo, é uma mídia que facilita a motivação dos alunos, pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece.

Pelos dados coletados, infere-se que os professores utilizam-se das novas tecnologias sem, no entanto, estarem preparados para as mudanças epistemológicas. Candau, ao discutir sobre a prática docente, assevera: “[...] sua especificidade é garantida pela preocupação com a compreensão do processo ensino-aprendizagem e a busca de formas de intervenção na prática pedagógica” (CANDAU, 1984, pp. 106-107).

Apesar da suposta habilidade que os docentes investigados dizem ter para usar as tecnologias no ambiente de sala de aula, ao serem perguntados se a formação acadêmica havia preparado suficientemente esses professores para lidarem com as tecnologias, a resposta recorrente foi “não”. Isso mostra que a formação inicial dos professores não foi capaz de oferecer-lhes subsídios para explorar todas as potencialidades de uso das tecnologias no contexto educacional.

Frente a esses dados fica difícil ter expectativas acerca do que trata Libâneo (1996) sobre os processos de ensino e aprendizagem em sua relação com as finalidades educacionais.

Nos tempos atuais, é notório que as questões de ensino e aprendizagem se cercam de maior complexidade, requerendo um aprofundamento da análise dos aspectos didáticos e de suas articulações com o conhecimento.

A partir disso, observamos que o modelo de escola conhecido precisa ser repensado, pois é insuficiente para dar conta da formação dos sujeitos perante a complexidade das relações sociais; sua perspectiva de assimilação de saberes é contrária à disposição dos sujeitos para mais interatividade.

Nesse sentido, a reflexão sobre o papel de uma prática docente crítica não pode prescindir da análise sobre os desafios postos à docência pela presença das tecnologias da informação e da comunicação, cada dia mais marcante nas relações dentro e fora da escola.

Outro aspecto investigado foi acerca da prática da avaliação da aprendizagem realizada pelos professores da amostra. É importante lembrar que segundo Luckesi (2001), a avaliação da aprendizagem escolar não pode continuar a ser tratada como um elemento à parte, pois integra o processo didático de ensino-aprendizagem; é um de seus elementos constitutivos.

Questionados se o uso dessas novas tecnologias mudou o processo avaliativo adotado anteriormente, metade dos sujeitos respondeu que “não”, o que evidencia que o enfoque da avaliação como instrumento tradicional de verificação permanece presente.

A outra metade apresentou uma variedade de informações sobre a associação da avaliação de aprendizagem com as tecnologias disponibilizadas pela instituição. Alguns relatos até demonstram uma proposta avaliativa associada com essas tecnologias. O relato, por exemplo, do sujeito F revela que “algumas atividades avaliativas são realizadas no portal universitário (debates e portfólio). O sujeito H afirma que “a participação nas atividades on-line passaram a fazer parte do processo”. O professor J se utiliza de “debates on line” como instrumento de avaliação. O professor G acredita que “os alunos tendem a prestar mais atenção e aumentar seu desempenho.” Já a resposta do Professor D foi que usa “a lógica ‘fuzzy’ como elemento de alternância pedagógica avaliativa”

Ficou evidente que o processo avaliativo vivenciado por esses cinco professores está fragmentado e desarticulado com as demais práticas aplicadas dentro do ambiente acadêmico.

Torna-se imprescindível considerar que a essas mensagens estão diretamente atreladas às condições contextuais de seus emissores. Com efeito, a contextualização deve ser considerada como um requisito essencial para garantir a correta identificação do conteúdo manifesto.

No cenário da presente pesquisa, deve-se observar que as instituições de ensino particular têm hoje no processo avaliativo adotado, apesar das potencialidades educativas trazidas pelas novas tecnologias, em regra, foco em atividades docentes e discentes voltadas para um treinamento de resolver provas, tendo em vista a preparação para avaliações externas como o Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE) por exemplo. Ou seja, com vistas a estes produtos finais, a atual prática da avaliação dos cursos superiores limita-se à função classificatória, deixando para trás a essência constitutiva da avaliação educacional que é a sua função diagnóstica e formativa.

Portanto, pode-se constatar que, embora o uso das novas tecnologias tenha se expandido consideravelmente, a avaliação ainda é um elemento bastante contraditório, guiado por uma concepção tradicional, na qual a avaliação possui a finalidade de basicamente aprovar ou desaprovar o aluno.

Essa realidade nas instituições de ensino superior é reflexo, dentre outros motivos, da formação dos professores. O que se observa frequentemente é que médicos, engenheiros, advogados, administradores, contadores dentre outros que assumem a profissão de professores universitários estão, nesse contexto e em função de uma ausência de formação específica, pouco preparados para lidar com as questões didático-pedagógicas. Muitos professores, independentemente da presença de tecnologias inovadoras em seu ambiente de trabalho, praticam uma avaliação tradicional, utilizando provas escritas para apenas verificar a retenção dos conhecimentos repassados.

Esta é mais uma contradição percebida no atual contexto educacional, pois o professor, apesar de ter um grande leque de opções para integrar as tecnologias, metodologias e atividades avaliativas, não está preparado e integrado a esse processo de atualização, em que o ensino está se tornando um *mix* de tecnologias com momentos presenciais, outros de ensino *on-line*.

É relevante ressaltar que hoje vivenciamos novas formas de construir relações com o conhecimento e com as pessoas, explorando o potencial interativo inaugurado com o advento dos processos de digitalização das informações. Todavia, mais que definir regras para o uso desses novos recursos que chegam à escola, os professores precisam adotar uma postura crítica frente às novas tecnologias e de domínio de suas potencialidades e limites.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na sociedade da informação, todos estão reaprendendo a conhecer, a comunicar-se e a ensinar e a aprender. Nesse processo de mudança, todas as instituições de ensino nos diversos níveis são atingidas, inclusive as universidades.

Nesse clima de revolução tecnológica, cultural e epistemológica, não se comporta mais um ensino nas universidades que se caracterize por uma prática pedagógica tradicional, repetitiva e acrítica. Assim, o docente está desafiado a buscar novas metodologias para atender aos ditames da sociedade, pois, nesse cenário, o seu papel muda. Para Moran,

*Muda a relação de espaço, tempo e comunicação com os alunos. O espaço de trocas aumenta da sala de aula para o virtual. O tempo de enviar ou receber informações amplia-se para qualquer dia da semana. O processo de comunicação se dá na sala de aula, na internet, no e-mail, no chat. (2012, p. 50)*

Repensar a *práxis* docente implica também produzir um novo paradigma de ensino e avaliação em que os aspectos formativos sobreponham-se aos meramente técnicos. Ensino e avaliação devem estar aliados ao desenvolvimento pleno do aluno em suas múltiplas dimensões: humana, cognitiva, política, ética e social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Alessandra Santos de. "Didática, o ensino na licenciatura e as tecnologias da informação e da comunicação". In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e D'ÁVILA, Cristina (org.). **Didática e docência na educação superior**: implicações para a formação de professores. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo; tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 2 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001, pp. 67-132 (Papyrus Educação).

CANDAU, Vera M. (org.). **A didática em questão**. Petrópolis, Vozes, 1984.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. Análise de conteúdo. Brasília, 3ª edição: Liber Livro Editora, 2008.

LIBÂNIO, José Carlos. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: LOPES, Alice C. e MACEDO, Elizabeth (org.) **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo, Cortez, 2006.

LIBÂNIO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional dos educadores. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 96, v. 27 – Número Especial, 2006b.

LIBÂNIO, José Carlos. O campo teórico e profissional da Didática hoje: entre Itaca e o canto das sireias. In : FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (org.) **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo, Ed. Loyola, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 19ª Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

PIMENTA, Selma G. Para uma resignificação da didática: ciência da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: PIMENTA, SELMA G. (org.) **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997.

# A RESPONSABILIDADE NA APLICAÇÃO DAS TECNOLOGIAS SEGUNDO HANS JONAS: UMA PERSPECTIVA EDUCATIVA

**MIGUÉIAS PASCOAL LIMA DE CARVALHO**

Graduando do 7º período de Licenciatura em Filosofia na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN) – miqueiaspascoal@hotmail.com

**MARIA VERA LÚCIA PESSOA PORTO**

Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, da Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais – FAFIC, do Departamento de Filosofia – DFI. Graduação (bacharelado e licenciatura) e Mestrado (Filosofia Prática) pela Universidade do Estado do Ceará – UECE. Doutoranda na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – veraluciapessoaporto@gmail.com

## INTRODUÇÃO

Hans Jonas<sup>1</sup> articulou sua filosofia para pensar a ética. Percebeu que a ética tradicional estava permeada de lacunas oriundas da atualização dos acontecimentos históricos e que não atendia mais as necessidades do tipo de sociedade em que vivemos: a sociedade tecnológica, portanto, não deu continuidade ao percurso da ética tradicional e sugeriu uma nova ética.

Hoje, nos encontramos em um momento em que a técnica permanece evoluindo e o homem se encontra sem regras que o oriente nesta evolução, deste modo, age indo de forma descontrolada e imoderada. É neste contexto que Hans Jonas pensou em uma ética que freasse esse descontrole, propõe então, a responsabilidade. Percebemos, então, a necessidade da educação ou o processo educativo que conduza o homem a mudança de atitude, significa dizer que, educar hoje é pensar de forma responsável, é olhar para nossa sociedade e garantir o meio ambiente saudável para humanidade.

Como nos diz Platão a respeito à educação:

A educação seria, por conseguinte, a arte desse desejo, a maneira mais fácil e mais eficaz de fazer dar a volta a esse órgão, não à de obter a visão, pois já a tem, mas, uma vez que ele não está na posição correcta e não olha para onde deve, dar-lhe os meios para isso. (PLATÃO. 1949, p. 323).<sup>2</sup>

Partimos então, do entendimento de que o homem tornou-se escravo de seu próprio poder, pois constatamos que na história o homem sempre fez uso da técnica para atender suas necessidades cotidianas, todavia, hoje, o desejo de poder dos indivíduos é tão grande que não nos contentamos apenas com o necessário, queremos mais, com isso, acabamos por fazer grandes estragos na natureza. O homem perde sua razão diante de tanto poder e não consegue agir pensando no futuro, pensando em proporcionar o bem para humanidade. O homem tecnológico apoiado na visão positivada do progresso age vislumbrando sucesso e reconhecimento. Com tais objetivos temos como efeito, a saber: a destruição da natureza e sendo o homem parte da natureza, temos, conseqüentemente, a destruição de si próprio (JONAS, 2006).

Neste contexto o que se propõe é a educação do homem, pois se a educação tem por objetivo conduzir indivíduos, orientar para viver em sociedade e viver de forma sólida, atingimos, nesse as-

<sup>1</sup> Hans Jonas é um filósofo contemporâneo, alemão, que nasceu em 1903 e morreu em 1993. Viveu em um período de guerras, 1ª e 2ª guerra mundial. Fugiu do nazismo e até lutou contra o mesmo. Sofreu forte influência do pensamento heideggeriano sobre o tema da técnica tendo posteriormente se afastado por conseqüência do envolvimento de Heidegger com o nazismo.

<sup>2</sup> REPÚBLICA. Lv. VII, 518d.

pecto, o que nos aponta Hans Jonas, que o homem tome consciência de suas atitudes e oriente sua conduta de modo a cultivar um uso educado das tecnologias.

A responsabilidade é o caminho que Hans Jonas vai encontrar para propor uma nova ética e esta não consiste em uma ética antropocêntrica como as tradicionais, mas o centro da ética da responsabilidade é o coletivo, por isso mesmo coloca como foco

principal para o uso da responsabilidade, as políticas públicas, pois são elas que podem agir diretamente com a ciência e que podem intervir nas ações da ciência.<sup>3</sup> Outra abordagem que vai aparecer na ética da responsabilidade é que esta não visa somente o presente, mas principalmente o futuro, pois as ações da técnica são vistas à longo prazo, enquanto a responsabilidade é uma visão para o amanhã no sentido de proporcionar as gerações posteriores um lugar agradável de viver, uma humanidade boa. Embora advirta

Jonas: “Não se pode evitar que o meu agir afete o destino de outros; logo, arriscar aquilo que é meu significa sempre arriscar também algo que pertence a outro e sobre o qual, a rigor, não tenho nenhum direito”. (JONAS, 2006, p. 84).

Parece-nos que a ética da responsabilidade é não somente uma novidade que pode modificar o agir humano, mas acima de tudo um direcionamento no sentido de tomarmos consciência da natureza, para tanto necessita da educação do indivíduo de forma que, ele perceba o que ele próprio é, natureza.

## ÉTICA TRADICIONAL E PERSPECTIVA EDUCATIVA

Para percebermos a crítica de Hans Jonas à ética tradicional, ética que se postula desde a Idade Antiga e tem fim na contemporaneidade, se faz necessário que entendamos como foi o desenvolver da ética da antiguidade aos dias atuais, de modo que nos possibilite uma visão geral que permita compreender como Hans Jonas critica a ética tradicional.

Na Grécia antiga a ética estava na ação do homem em relação à política. Platão e Aristóteles chegam a afirmar que a *Pólis* é o terreno da moral, é o lugar que a minha ação moral, minhas atitudes se desenvolvem. Em Sócrates, a ética se postula no conhecer a si mesmo.

Na hipótese de ter-se o conhecimento de uma coisa e, não obstante, não conhecer essa coisa, não por ignorância, mas em virtude do próprio conhecimento. Depois pensar que essa coisa seja outra e que esta última seja aquela. Não será o cúmulo do absurdo, ter presente na alma o conhecimento, nada conhecer e ignorar tudo? Nada impediria admitir que a ignorância condiciona a conhecer alguma coisa, e a cegueira, a perceber algo, uma vez que o conhecimento pode levar alguém a não saber. (PLATÃO. 2001, p. 122).<sup>4</sup>

Toda a ética socrática é aplicada na sociedade, pois a ação do indivíduo ocorre na *Polis* e quando o homem vive na aparência de verdade, age por ignorância, pois não possui o conhecimento do bem. (VÁZQUEZ, 2003). Tal ação implica imediatamente na coletividade, na *Pólis*. Como aplicar a postura ética socrática hoje se o homem contemporâneo vive aprisionado em suas particularidades, interesses e individualidades?

Segundo Aristóteles, o homem necessariamente esta em uma sociedade, assim, é impossível que tenha que agir moralmente ou não fora desta, sempre que agir, estará comprometendo a comunidade em que vive.

<sup>3</sup> E necessário esclarecer que Hans Jonas não exclui a responsabilidade individual, apenas aponta que não podemos mais ser considerado o centro do universo, das relações e das ações. O centro, o pivô, a mola-mestra ou como se queira denominar é o coletivo.

<sup>4</sup> TEETETO. 199d.

[...] a cidade tem precedência por natureza sobre o indivíduo. De fato, se cada indivíduo isoladamente não é auto-suficiente, conseqüentemente em relação a cidade ele é como as outras partes em relação ao todo, e um homem incapaz de integrar-se numa comunidade, ou que seja auto-suficiente a ponto de não ter necessidade de fazê-lo, não é parte de uma cidade, por ser um animal selvagem ou um deus. [...] o homem, quando perfeito, é o melhor dos animais, mas é também o pior de todos quando afastado da lei e da justiça [...]. (ARISTÓTELES 1997, p. 16).<sup>5</sup>

Mesmo reconhecendo a razoabilidade dos argumentos de Aristóteles, o homem contemporâneo está se voltando para as extremidades ora se porta como um animal selvagem ora como Deus. Deste modo, os preceitos da ética antiga, postulado por Sócrates, Platão, Aristóteles não são mais absorvidos pela sociedade tecnológica.

Da mesma forma, na Idade Média, a ética deixa de ser o estabelecimento de princípios para a relação do indivíduo com o meio social, agora, o indivíduo se eleva a Deus seu criador. A ética passa a ser fundamentada a partir da revelação divina dada pelo criador, ou seja, Deus. O agir deve ser em prol da salvação dada por Deus. (VÁZQUEZ, 2003). A ética medieval referia-se a uma igualdade de indivíduos, mas vivia em uma realidade de muitas desigualdades, a resposta dada a essa contradição era que essa igualdade só era encontrada na verdade divina. Viviam-se uma contradição, mas era justificável, pois na idade média, não se buscava uma vida terrena, e sim, uma vida em Deus, a salvação. A vida aqui na terra era contingencial e passageira e a ação do homem devia ser efetivada pela vontade de Deus, pois a salvação seria o pagamento dado as nossas boas ações.

A moralização da sociedade medieval está, precisamente, na criação de categorias gerais de certo e errado, e em modalidades gerais de compreender o certo e o errado – e, delas oriundo, um código jurídico – que pudesse substituir os elos e as fraturas de um paganismo antigo [...]. (MACINTYRE. 2001, p. 282).

A ética medieval ocupa o espaço da ética antiga, embora ainda exiba o contexto social, político, religioso que faz surgir uma nova ética, contudo, ainda é possível encontrar uma relação entre elas, são subjetivas, estão no indivíduo, é próprio a ele.

Na idade moderna, com o renascimento, não nos é mais possível o uso dos preceitos da ética medieval, pois a idade média passa a ser rotulada como a idade das trevas. Rompendo com esta concepção a idade moderna é a época em que o homem passa a empregar-se de sua razão, com isso, a ética medieval não tem mais eficácia, agora a ética deve ser racional. O homem é o centro. Enquanto na ética antiga era a política e a sociedade, na idade medieval era Deus, na modernidade é o homem, é a ética antropocêntrica.<sup>6</sup>

O homem adquire em si um valor, não precisa buscá-lo fora de si (VÁZQUEZ, 2003). O homem passa agora a ser cognoscível e consciente e não há mais a necessidade da revelação de Deus. O homem age por ele mesmo, sua ética não precisa ser fundamentada em Deus como na idade média, pois: “No mundo moderno tudo contribui para que a ética, libertada de seus pressupostos teológicos seja antropocêntrica, isto é, tenha o seu centro e fundamento no homem”. (VÁZQUEZ, 2003, p. 281).

Na modernidade muitas correntes de pensamento surgiram inclusive no campo ético. Emanuel Kant que devemos agir responsabilmente. Sua concepção ética Oe o dever, neste sentido, o

<sup>5</sup> A POLÍTICA. 1253a.

<sup>6</sup> O antropocentrismo é uma das principais características da Idade Moderna, visa o homem como centro de todas as coisas, sendo todo estudo, todo conhecimento voltado para o homem em si.

homem deve ser responsável pelos seus atos e ter consciência de deles é um dever. Esse agir responsável implica na liberdade de agir e essa liberdade implica na boa vontade.

A boa vontade para Kant é quando agimos por respeito ao dever que temos de agir bem. Percebo meu dever mesmo sendo livre e por respeito a este dever vou agir de boa vontade fazendo o bem, sem precisar de nenhuma lei exterior. “Neste mundo, e

também fora dele, nada é possível pensar que possa ser considerado como bom sem limitação a não ser só uma coisa: uma **boa vontade** [...]” (KANT, 1974, p. 203).

A ética moderna, portando, está intrínseca ao antropocentrismo, no qual tudo está ao redor do homem, sem precisar de leis morais por revelações, dada por Deus. É o próprio homem que percebe sua necessidade de agir moralmente.

## A ÉTICA DE HANS JONAS: RESPONSABILIDADE E EDUCAÇÃO COM AS TECNOLOGIAS

Diante da atual sociedade contemporânea em que o avanço tecnológico, o progresso científico é imenso, Hans Jonas não encontra sustentabilidade dentro da ética tradicional (JONAS, 2006). É preciso então, uma ética que esteja voltada não para o campo do indivíduo somente, como encontramos em toda ética habitual, mas uma nova ética que esteja sempre em relação com a natureza.

A natureza não era objeto da responsabilidade humana – ela cuidava de si mesma e, com persuasão e a insistência necessárias, também tomava de conta do homem: diante dela eram úteis a inteligência e a inventividade, não a ética. (JONAS, 2006, p. 33-34).

Para Hans Jonas a ética tradicional se tornara insustentável na medida em que a natureza não era considerada como responsabilidade do homem. Tal entendimento não se adequa com as relações contemporâneas da produção imensurável e desproporcionada que não permite mais que a natureza possa cuidar de si mesma ou se regenerar.

### A técnica como instrumento de dominação

A técnica e seu avanço transformaram o homem em uma máquina que vive em função da própria técnica, com diz o próprio Hans Jonas, *o homo faber*, (JONAS, 2006), enquanto a técnica era antes uma forma de inteligentemente criar artefatos ou instrumentos para ser útil e facilitar a vida humana suprimindo as necessidades cotidianas do indivíduo, com seu grande avanço o homem perde o controle sobre ela e não sabe mais como utilizar tal ciência.

A própria natureza humana está incluída nos objetos da técnica. O “*homo faber*” dirige sua arte sobre si mesmo e se dispõe a refazer inovadoramente o próprio homem. O homem toma em suas mãos a própria evolução, buscando aperfeiçoá-la e introduz mudanças em seu próprio desenho. (SIQUEIRA, 1998, p. 20).

Os avanços da ciência, todas as descobertas, invenções, favorecem ao homem e promovem neste um sentimento de poder, de dominação, o que para Hans Jonas é um problema ético. É preciso agora, elaborar diante de tal realidade social uma ética que favoreça o controle humano diante da ciência. O homem precisa se educar e tomar consciência de que suas atitudes podem prejudicar o outro.

<sup>7</sup> Grifos do Autor

A responsabilidade é a nova ética, pois até então, agir bom é ético, agir sem fazer o mal é o ético, Hans Jonas, não nega tal concepção, contudo, sugere expandir esse conceito de modo que abarque toda sociedade e não os indivíduos na sua particularidade (JONAS, 2006). É preciso pensar uma ética voltada para as políticas públicas, as instituições, porque são elas que governam a sociedade, que determinam a ciência, que permitem a ciência continuar seus projetos (SIQUEIRA, 1998).

A técnica assumiu um papel totalmente alheio ao homem, na medida em que passou a criar artefatos de dominação e controle. Enquanto antes tínhamos a técnica como objeto de instrumento para o homem, hoje, encontramos o indivíduo objeto da técnica. O poder que o ser humano conseguiu adquirir sobre a técnica ultrapassa os limites da pessoa, tornando o homem incapaz de mediar o progresso da técnica.

Vivemos hoje um momento “*modernista*” em que a técnica é percebida como um poder quase ilimitado de exploração da natureza, ela própria considera como horizonte quase infinito oferecido a essa exploração. Hoje, portanto, a tecnologia assumiu o caráter de um impulso incontrolado, estando o “*homo sapiens*” inteiramente subjugado ao “*homo faber*”. A relação entre ciência e técnica passou a ser dominante e individual e o produto dessa união, a tecnociência, é dotado de poderes titânicos. (SIQUEIRA, 1998, p. 24).

A atual sociedade vive essa fase da técnica. Quem vive sem fazer uso da técnica? Ninguém. Hans Jonas não faz nenhuma objeção a esta questão se preocupa, tão somente, com os exageros desta técnica na vida humana de forma a provocar a destruição da natureza, podemos perceber isso com as usinas elétricas, bombas atômicas, invasão da privacidade por uso de tecnologias que afetam a natureza, a humanidade, e o homem não consegue controlar tanto poder em suas mãos. O homem torna-se escravo de seu próprio poder (Jonas, 2006).

Ainda que as formas tradicionais de ação moral e ética devam continuar existindo, a responsabilidade diante de um futuro indefinido precisa de ações mais efetivas. Diante dos novos fenômenos tecnológicos, a política e a ação coletiva passam para o centro da ética da responsabilidade. (ZIRBEL, 2005, p. 9).

A técnica tem provocado grandes catástrofes na natureza, o aquecimento global, e tantos outros danos na natureza e o homem dominado pelo poder da técnica não toma consciência disso, não se abre a responsabilidade de preservar a natureza, pois a humanidade para existir precisa de um lugar para habitar e não existe outro senão a natureza. O homem foi levado à cegueira, pois mesmo sabendo que é na natureza que sobrevivemos, é na natureza que tiramos os recursos para sobreviver, continuamos a degradar, a destruir esse bem que é nosso (OLIVEIRA; BORGES, 2008).

Todavia, não podemos negar a contribuição da técnica para a humanidade, várias descobertas foram feitas, várias curas para doenças, o homem passou não somente a conhecer melhor a natureza, mas a manipulá-la, contudo, o uso descontrolado é o que faz a diferença, “o avanço acelerado da sociedade urbana e industrial tem provocado graves impactos no meio ambiente”. (ALENCASTRO, 2007, p. 64). A ação impensada do homem tem destruído o meio ambiente e é essa a preocupação com a ética do futuro de Hans Jonas, pois é preciso garantir a existência da humanidade de modo a, favorecer que as gerações futuras habitem uma terra ainda agradável, habitável.

## Responsabilidade: a nova ética

A responsabilidade não significa agir bem com o próximo num simples imediato. A nova ética está voltada para o futuro, pois a técnica e seu uso exagerado e sem controle provoca danos futuros

e “Hans Jonas determinou o Princípio Responsabilidade como sendo uma ética em que o mundo animal, vegetal, mineral, biosfera e estratosfera passam a fazer parte da esfera da responsabilidade”. (BATTESTIN; GHIGGI, 2010, p. 74).

Agir responsabilmente é saber que temos um dever em manter a natureza em bom estado, não é compatível ao homem destruir a natureza, ou então destruir a possibilidade de uma vida digna para aqueles que ainda virão. A irresponsabilidade ocorre com pessoas a quem é dado o poder sobre algo. Como a natureza permanece sob o cuidado do homem, então, o homem é intimado à cuidar dela da mesma forma que é responsabilidade do homem cuidar de si mesmo. Essa é a única forma do homem preservar a humanidade.

*O jogador que arrisca no cassino todo seu patrimônio age de forma imprudente; quando se trata de seu patrimônio, mas de outro, age de forma criminoso; quando é pai de família, sua ação é irresponsável, mesmo que se trate de bens próprios e independentemente do fato de ganhar ou perder. O exemplo nos mostra que só pode agir irresponsavelmente quem assume responsabilidade. (JONAS, 2006, p. 168).*

A nova ética deve se preocupar com o indivíduo não em sua subjetividade, mas na sua totalidade, objetividade e principalmente com aqueles seres humanos que ainda não nasceram. Com Hans Jonas, o futuro entra no campo da ética, pois aqueles que ainda não são, mas serão, são merecedores de uma vida digna e um meio natural agradável para quando chegarem, embora eles ainda não existam as condições naturais não os deve privar de virem a existir, deste modo: “Aquilo que não existe não faz reivindicações, e nem por isso pode ter seus direitos lesados”. (JONAS, 2006, p. 89).

Hans Jonas percebe a realidade que a sociedade está e propõe uma nova ética, uma ética não voltada para o presente ou para o indivíduo em sua subjetividade somente, mas visa à natureza como um todo e contempla o futuro, ou seja, as gerações que ainda virão.

Como afirma Hans Jonas, “E, já que a ética tem a ver com o agir, a consequência lógica disso é que a natureza modificada do agir humano, também impõe uma modificação na ética”. (JONAS, 2006, p. 29). Significa dizer que, ao se referir a uma nova ética, Hans Jonas não exclui a ética tradicional, ela é válida enquanto fundamentação, mas se torna insustentável para atender as necessidades do fazer contemporâneo, à medida em que nos encontramos em uma sociedade onde a produtividade da técnica é enorme e a ação subjetiva individual não consegue se estabelecer de forma ordenada.

É preciso que as instituições, as políticas públicas acordem para a realidade, vejam as consequências decorrentes do uso descontrolado da técnica, só elas, as políticas públicas tem o poder de controle sobre a técnica, por isso mesmo, “[...] nosso imperativo volta-se muito mais à política pública do que a conduta privada, não sendo esta última à dimensão causal na qual podemos aplicá-la”. (JONAS, 2006, p. 48). Podemos até questionar, revogar, mas só através das políticas públicas conseguiremos criar leis sustentáveis, bem como, somente através da educação, podemos conscientizar a sociedade, os cientistas e toda a sociedade.

## CONCLUSÃO

Percebemos como a sociedade contemporânea necessita de uma ética renovada e de uma nova postura para a ação, tais reflexões são frágeis se não estabelecer uma educação que oriente e conduza os indivíduos para uma prática diferente. Percebemos, ainda, que os princípios que nos regeram todo o curso da história ou por toda a tradição não consegue mais atender e controlar as

condições de vida do meio social. Com o avanço da técnica os indivíduos se tornaram escravos de seus próprios poderes, ou seja, não conseguem mais dominar a si mesmo. Deste modo, não há saída, não pode mais justificar a ação do homem centrada nas condições de presente, preocupada apenas com o indivíduo em sua particularidade.

Neste sentido, permitindo um acabamento as nossas reflexões sobre *a responsabilidade na aplicação das tecnologias segundo Hans Jonas: uma perspectiva educativa*; enfatizamos sobre a urgência para que se busque o futuro no sentido de preservar a humanidade. Pois a ética da responsabilidade diz respeito a nossa consciência em relação aos indivíduos e a natureza tão degradada pela tecnologia, por isso mesmo, a necessidade de mirar para as gerações que ainda não existem, mas que já possuem um fim em si, a humanidade.

Como fechamento para as nossas ponderações, afirmamos que a consciência e a responsabilidade devem despertar para uma sociedade melhor, neste sentido, a educação nos é o único caminho possível, exatamente, por ser indispensável numa sociedade em que o homem tem perdido o poder sobre suas próprias ações uma tomada de consciência, de responsabilidade, que mostre quando a sua ação deve ser efetivada ou não, se ela pode causar danos ou não. Na atualidade é de fundamental importância buscar essa capacidade de discernimento diante das ações que envolvem os indivíduos, pois não temos o direito de prejudicar a vida do outro, principalmente daqueles que ainda nem nasceram, mas que da forma como nos encontramos, dificilmente terão o direito de nascer e muito menos ter um lugar bom para sobreviver.

O agir responsável é fazer uma sociedade melhor. Pensar nas nossas ações antes de agir é possibilitar uma vida melhor. Todavia, o pensamento de Hans Jonas não centraliza o homem em particular, mas as políticas públicas, pois é preciso que a ação seja oriunda do coletivo.

Mesmo considerando que nenhuma pesquisa permanece acabada por definitiva, acreditamos que a responsabilidade deve ser trabalhada desde o início da vida do indivíduo para que este cresça com uma consciência de responsabilidade, embora possa parecer um processo lento, se bem focado pode passar de gerações à gerações e deste modo os futuros gestores podem aplicar políticas públicas necessárias para que o uso da ciência esteja a favor da vida, objetivando proporcionar uma vida melhor.

## REFERÊNCIAS

- ALENCASTRO, Mario Sergio Cunha. **A ética de Hans Jonas**: alcances e limites sob uma perspectiva pluralista. Curitiba: UFPR, 2007.
- ARISTÓTELES. **Política**. 3ª ed. Trad. Mário da Gama Kury. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.
- BATTESTIN, Cláudia; GHIGGI, Gomercindo. **O princípio responsabilidade de Hans Jonas**: um princípio ético para os novos tempos Thaumazein, Ano III, número 06, Santa Maria (Outubro de 2010), pp. 69-85.
- JONAS, Hans. **Princípio Responsabilidade**: Ensaio de uma ética para civilização tecnológica. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. Puc-Rio, 2006.
- KANT. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. 1º Ed. São Paulo: Abril Cultural. 1974. (Coleção Os Pensadores).
- MACINTYRE, Alasdair. **Depois da Virtude**: Um estudo em teoria moral. Trad. Jussara Simões. 2ª Ed. São Paulo: EDUSC, 2001.

OLIVEIRA, Jelson; BORGES Wilton. **Ética de Gaia**: Ensaio de ética socioambiental. São Paulo: Paulus, 2008. (Coleção ethos)

PLATÃO. **Teeteto – Crátilo**. 3ª ed. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém: EDUFPA, 2001.

\_\_\_\_\_. A República. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1949.

SIQUEIRA, José Eduardo de. **Ética e Tecnociência**: uma abordagem segundo o princípio de responsabilidade de Hans Jonas. Londrina: UEL, 1998.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética**. 24ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

ZIRBEL, Ilze. **Pensando uma ética aplicável ao campo da técnica**: Hans Jonas e a Ética da Responsabilidade. Revista Socitec e-Prints. Florianópolis, v. 1 n. 2, p. 3-11, Jul-Dez. 2005.

# A WEB 2.0 E O ENSINO DE CIÊNCIAS: CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA E A APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES

**ANTÔNIA PEREIRA DE CASTRO**

Universidade Federal Rural do Semi-Árido-UFERSA – [antoniapereira.bio@gmail.com](mailto:antoniapereira.bio@gmail.com)

**KÉZIA VIANA GONÇALVES**

Universidade Federal Rural do Semi-Árido-UFERSA – [kezia@ufersa.edu.br](mailto:kezia@ufersa.edu.br)

**MARIA DE FÁTIMA DE LIMA DAS CHAGAS**

Universidade Federal Rural do Semi-Árido-UFERSA – [fatima.aee@gmail.com](mailto:fatima.aee@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

Trabalhar o ensino de ciências de forma fragmentada tomando como parâmetro apenas o livro didático retira das ciências a sua dinamicidade. Dessa forma, como pensar um currículo capaz de reconhecer os sujeitos e o seu mundo? Como ampliar a aprendizagem dos estudantes no contexto escolar?

É certo que a escola precisa repensar o ensino de ciências e contextualizá-lo com os anseios dos estudantes dando um caráter significativo à aprendizagem, mas como isso poderia ser feito de forma a potencializar a aprendizagem e não apenas seguir modismos pedagógicos?

Neste contexto de questionamentos surge esta pesquisa que tenta responder alguns destes pontos que configuram o problema central da pesquisa que é entender o ensino de ciências numa articulação com a aprendizagem, a pesquisa e a tecnologia que surge na minha experiência de estágio, onde enquanto aluna de licenciatura e Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, deparo-me com estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental em circunstâncias de desmotivação com a metodologia do ensino de ciências.

A justificativa em trazer o estudo das tecnologias está relacionado a algumas percepções de entusiasmo que percebo nos estudantes pelo espaço interativo da web 2.0 na sala de informática.

A pesquisa foi desenvolvida numa escola no município de Mossoró. Os sujeitos envolvidos diretamente na pesquisa foram 05 (cinco) professores e 25 (vinte e cinco) estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental da Educação Básica. Um dos critérios relevantes à condição de participação direta na pesquisa foi a da aceitação voluntária dos sujeitos.

No desenrolar da pesquisa traremos recortes das falas dos sujeitos através das entrevistas onde esses puderam relatar sobre o processo de aprender, os lugares que gostam de estar e como podem atuar na escola.

O objetivo dessa pesquisa participativa consiste em construir um espaço para que os sujeitos estudantes e professores da escola possam se conectar na própria experiência dos espaços formativos na escola. As percepções estarão voltadas para a fala dos sujeitos sobre a escola, o processo de aprendizagem e as relações de interação entre sujeitos e sujeitos- ferramentas no espaço escolar.

Nesta perspectiva, esse trabalho traz nas narrativas dos estudantes e professores novos apontamentos sobre as possibilidades de implementar novas alternativas para potencializar o ensino de Ciências nesta instituição escolar. Destacamos ainda que quando trazemos tais considerações não estamos querendo situar a escola enquanto instituição perversa que impede a transformação dos

sujeitos, pelo contrário, situamos a escola enquanto instituição que precisa repensar o seu papel social, considerando a dinamicidade das relações sociais contemporâneas que são baseadas nas interações e nas relações colaborativas de aprendizagem.

## CONTRIBUIÇÕES DA WEB 2.0 PARA A APRENDIZAGEM NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Embora tenhamos no contexto das políticas públicas diretrizes norteadoras de um ensino público de qualidade, muitas são as discrepâncias existentes quando tentamos aproximar realidades educativas com as realidades contidas nos documentos orientadores da Educação Básica. Nesse trabalho, as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNS em Ciências Naturais nos ajudam a perceber alguns distanciamentos da tecnologia e da pesquisa no ensino escolar. Neste contexto, constrói-se um distanciamento da dinâmica da educação e da sociedade, onde muitas vezes esquecemos que a escola é uma instituição que deve buscar uma formação dos alunos para que atuem em seu contexto social de forma dinâmica e reflexiva.

É bem conhecido o papel fundamental do envolvimento pessoal do aluno no processo de aprendizagem. Quanto mais ativamente uma pessoa participar da aquisição de um conhecimento, mais ela irá integrar e reter aquilo que aprender. Ora, a multimídia interativa, graças a sua dimensão reticular e não linear, favorece uma atitude exploratória, ou mesmo lúdica, face ao material a ser assimilado. É, portanto, um instrumento bem adaptado a uma pedagogia ativa. (LÉVY, 2004, p. 40).

Na maioria das vezes os discursos dos professores aparecem acompanhados da inexistência dos laboratórios de ciências nas escolas. Embora, saibamos da relevância desses espaços para a construção do conhecimento pelos sujeitos, creditamos que o ensino de ciências não limita-se a esse pensamento de que as falhas neste contexto estariam relacionadas isoladamente ao fator da ausência desta tecnologia.

Pensando nas contribuições das tecnologias para a educação, percebemos que atualmente a internet (web 2.0) tem sido um grande suporte às pesquisas, produções de conhecimentos e disponibilização de recursos pedagógicos variados.

A Web 2.0 é a mudança para uma internet como plataforma, e um entendimento das regras para obter sucesso nesta nova plataforma. Entre outras, a regra mais importante é desenvolver aplicativos que aproveitem os efeitos de rede para se tornarem melhores quanto mais são usados pelas pessoas, aproveitando a inteligência coletiva (O'REILLY, 2005).

A rede web é facilitadora de atividades de interações e pesquisas. A metodologia da pesquisa enquanto princípio pedagógico emerge como uma das metodologias que desconfigura o autoritarismo no campo do conhecimento. Ou seja, a metodologia da pesquisa posiciona estudantes na produção do conhecimento como sujeitos produtores do conhecimento.

[...] os sujeitos situam-se como autores do seu próprio conhecimento, ao mesmo tempo em que se inscrevem como um ponto em uma rede de conversação, através das ferramentas computacionais. Práticas de composição escrita na Internet provocam mudanças nas coordenações de ações, e o encontro entre pessoas em um tempo e espaço que se modificam trazendo questionamentos nos espaços de formação. (CHAGAS, GONÇALVES, DEMOLY, 2012, p. 16).

Nesse espaço da pesquisa as aulas transmissivas perdem espaços para a curiosidade dos estudantes. Nas aulas de ciências essa metodologia estaria na sintonia com a investigação, elemento fundamental ao ato do conhecer.

Para isso, a pesquisa precisa ser desmistificada como sendo atividade que só flui nos espaços laboratoriais na rede internet ou ainda, própria para satisfazer os comandos daquele que manda pesquisar. Ao contrário, a pesquisa como investigação em ciências caminha com os desejos do pesquisador. Isso nos traz uma outra ideia de prática de pesquisa em sala de aula, o aluno pesquisador flui na pesquisa naquilo que lhe desperta curiosidade, o espírito investigativo.

Por ser uma atividade que foge de toda e qualquer ideia de controle costuma a ser tida como imprópria para a sala de aula, pois muitas vezes é tida como causadora de tumulto e improdutividade no conhecimento. Esse último elemento sobressai por ainda persistirem concepções que estão arraigadas a ideia de que quanto mais conteúdo e quanto mais o professor que transmite mais o aluno aprende.

Na escola quando surgem projetos de pesquisa em ciências estes estão mais direcionados a atender os anseios de uma eventualidade. Geralmente, não são práticas rotineiras na escola e isso contrapõe a ideia do sujeito enquanto investigador.

Em outras vezes, a pesquisa aliada a aprendizagem dos alunos é interpretada com as práticas de pesquisa onde os professores comandam

A autonomia dos alunos aparece quase consubstanciada em todos os documentos legais da educação embora, nem sempre tal elemento ocorra na prática escolar. Nesse sentido, surge-nos algo que precisa ser repensado que é como a escola transita no discurso que está construindo sujeitos autônomos quando a mesma quase sempre os impedem de serem protagonistas do conhecimento. Esse discurso de controvérsias impera em grande parte das escolas.

*Dizer que o aluno é sujeito de sua aprendizagem significa afirmar que é dele o movimento de resignificar o mundo, isto é, de construir explicações, mediado pela interação com o professor e outros estudantes e pelos instrumentos culturais próprios do conhecimento científico. (BRASIL, 2000, p.28).*

Não basta nos determos em conhecer apenas a proposta pedagógica da escola contida nos documentos formais. Faz-se preciso conhecer o seu contexto educativo, em destaque, a prática que opera nos seus espaços de aprendizagem. Isso se deve ao fato de os documentos que norteiam o fazer educativo vem quase sempre acompanhados de um discurso inovador.

No contexto escolar ainda é muito presente a ideia da separabilidade entre o conhecimento e o viver e isso condiz com as inúmeras atividades repetitivas e sem conexão com a experiência dos estudantes. Esses são obrigados a responderem “perguntas ilegítimas” para poderem ser aprovados. As perguntas ilegítimas seriam aquelas acompanhadas das respostas prontas e certas. Na escola funcionaria naquelas atividades enciclopédicas, contendo perguntas fechadas que dispensam a autonomia e a subjetividade do aluno. Tais atividades afugentam a invenção da aprendizagem, pois conferem uma certa objetividade no ato de conhecer que retira o protagonismo dos estudantes no processo da aprendizagem.

O pensamento defendido por muitos professores condiz com a ideia reducionista de que ao equiparmos as escolas com laboratórios de ciências a aprendizagem dos estudantes se efetiva. Contrariando, alguns estudos trazem realidades onde as escolas estruturadas com equipamentos tecnológicos não são as mesmas que apresentam uma educação de maior qualidade. Tomamos o enfoque

da qualidade na condição da aprendizagem dos estudantes aliadas às metodologias de ensino que compreendam o aluno como construtor do conhecimento.

Além disso, esse pensamento reducionista encobriria algumas práticas educativas que precisam ser reformuladas na escola. Em ciências o caráter da investigação está intrinsecamente relacionado com o conhecimento, com a ciência, mas na escola poucas são as atividades onde os estudantes se posicionam enquanto pesquisadores. Na maioria das vezes as atividades escolares estão articuladas apenas com o uso do quadro, pincéis e livros. O aluno enquanto protagonista do conhecimento aparece apenas na elaboração dos documentos legais da escola.

Nesse sentido, quando partimos de um trabalho que flui naquilo que os sujeitos pensam sobre a escola, sobre as vivências que os mesmos têm com o ensino de ciências acreditamos que estamos colaborando para o mapeamento de realidades educativas. E, com isso favorecendo um repensar sobre as metodologias de ensino que acompanham o processo de ensino-aprendizagem na escola.

Assim, a web 2.0 pode auxiliar na pesquisa e disponibilização de recursos didáticos para o ensino de ciências. Vários sites e blogs direcionados ao ensino de ciências oferecem aos usuários recursos para o potencializar o ensino e a aprendizagem, disponibilizando recursos de áudio, imagens, vídeos, hipertextos que viabilizam a interação, possibilitando assim um maior envolvimento com determinados temas ou conteúdos que envolvem o ensino de Ciências.

**Figura 01** – Possibilidades da web 2.0



Entretanto, é importante uma maior atenção para os websites que são produzidos, pois nem todos são feitos com a seriedade que a Ciência necessita, dessa forma vale a ideia de ver mais de um, podendo organizar uma espécie de 'banco' de websites e destacar aqueles que mais atende as expectativas buscadas no momento da pesquisa.

Podemos considerar também que a interação com as tecnologias para o Ensino das Ciências produzem vantagens como: um maior repertório de material, interações dos sujeitos com outros sujeitos e com ferramentas digitais para a aprendizagem, que potencializa o exercício da autoria e da atenção.

## COMPREENDENDO O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO

Na experiência do estágio supervisionado desenvolvida na escola campo de pesquisa percebemos que a escola ainda se encontra presa a uma estrutura organizacional autoritária mantida

por mecanismos de controle e inibidores de metodologias de ensino formatadas nos espaços de autonomia aos estudantes. Embora, na educação tenhamos algumas diretrizes sobre a organização do ensino, deparamo-nos na pesquisa com os relatos dos estudantes sobre o ensino de ciências como algo pronto, onde os professores enfatizam o livro didático e atividades avaliativas. Quanto ao que acreditam ser interessante na aula enfocam aulas com experiências práticas e pesquisa na internet. Contudo, o laboratório de informática fica ocioso por falta de manutenção para a devida utilização.

Tal contexto nos aproxima de um perfil de estudante que gosta de estar na escola, aprecia os espaços interativos nos horários de intervalos, mas que não aprecia tanto as aulas de ciências restritas ao espaço físico da sala de aula. Esse aluno demonstra ainda acreditar na escola, mas seus ânimos por uma escola melhor estão carregados do desejo de transformações na escola desde o incremento de espaços mais lúdicos no contexto educativo quanto a metodologias de ensino mais dinâmicas que envolvam as tecnologias.

Na atualidade o surgimento de um novo tipo de sociedade tecnológica é determinado principalmente pelos avanços das tecnologias digitais de comunicação e informação e pela microeletrônica. Essas novas tecnologias [...] quando disseminadas socialmente, alteram as qualificações profissionais e a maneira como as pessoas vivem cotidianamente, trabalham, informam-se e se comunicam com outras pessoas e com o mundo” (KENSKI, 2007, p.22).

Atualmente as tecnologias e o ambiente da web 2.0 operam como facilitadores da comunicação e a escola ainda não se deu conta disso e muitas vezes encontra voltada a fiscalizar o seu cotidiano, voltada a ações simplista de impedir ou não artefatos tecnológicos em sala de aula, insistente em acreditar que os muros da escola podem impedir os estudantes de uma vivência com uma realidade já existente no contexto social: a sociedade tecnológica.

Faço este destaque em virtude de ouvir dos estudantes que os mesmos são impedidos de utilizar o celular e outro qualquer artefato tecnológico que eram portar nas dependências da escola.

Compreendendo os anseios dos estudantes em práticas que envolvam ensino e tecnologia no processo de aprendizagem, consideramos a importância de fazeres pedagógicos que teçam o encontro da educação com a tecnologia, pois quando a aprendizagem de ciências é pensada nos esquemas reducionistas das aulas transmissivas, do uso obrigatório das apostilas e das avaliações superficiais, o posicionamento criativo do aluno nesse processo é quase que nulo. E essa relação cáotica do ensino precisa dar espaços para ao protagonismo dos estudantes no ato de conhecer de forma que, a busca pelas respostas certas cedam espaços ao posicionamentos reflexivos da pesquisa.

Demo (2002, p.70) afirma que: “O conhecimento, num sentido muito concreto, representa uma das aventuras mais importantes do ser humano”. Neste sentido, o erro é um elemento presente e necessário no processo de aprendizagem. No entanto, muitos são os mecanismos de recusa ao erro do aluno como as posturas punitivas dos avaliadores, as questões ilegítimas nas avaliações e etc. Alguns interpretam as avaliações de aprendizagem na escola como o momento de saber se o aluno aprendeu ou não e isso está quase sempre articulado com a assimilação dos conteúdos trabalhados pelos professores.

Poder-se-ia nos perguntar, finalmente, se a escola não poderia ser prática e concretamente um laboratório de vida democrática. Obviamente, tratar-se-ia de democracia limitada, no sentido de que um professor não seria eleito por seus alunos, de que a necessária autodisciplina coletiva não poderia eliminar a disciplina imposta e igualmente

no sentido de que a igualdade de princípio entre os que não sabem e os que aprendem não poderia ser abolida. (MORIN, 2004, p. 113).

Nessa perspectiva, não pretendemos fazer uma crítica ao trabalho docente no sentido de achar que os professores se encontram intencionados de manter essa realidade escolar. Pelo contrário, os professores estão repletos de boas intenções em fazer com que os estudantes aprendam. No entanto, quando os professores trazem para si toda a responsabilidade do processo de aprendizagem estão ao mesmo instante diminuindo os espaços de aprendizagem do aluno e conseqüentemente, contribuindo para realidades desanimadoras em sala de aula com predominância da disciplina.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES: NARRATIVAS DE ESTUDANTES E PROFESSORES

Em seus percursos educativos, os professores compreendem que “A aventura de construir conhecimento é tipicamente a aventura dos tempos modernos, num conluio surpreendente entre inteligência crítica e criativa humana e meios eletrônicos socializadores.” (Demo, 2002, p.16). Contudo, a prática pedagógica envolvendo as tecnologias, muitas vezes encontra entraves de ordem formativa e estrutural que nem sempre favorece esta relação no fazer escolar.

Em suas narrativas, os professores trazem anseios em relação à aprendizagem dos alunos no espaço escolar.

Os alunos têm demonstrado algumas dificuldades, até mesmo por não dominarem alguns conteúdos que servem de base para o que tem programado para a série em que estão, mas aos poucos temos conseguido fazer com eles avancem. (Professor 1, *resposta escrita no questionário da pesquisa, mai. 2013*)

O processo de aprendizagem dos estudantes não é dos melhores, pois, com tantos problemas sociais, econômicos e familiares (desestruturadas) acabam gerando conflitos na sociedade, famílias desestruturadas e não aproveitam as aulas que planejamos. (Professor 2, *resposta escrita no questionário da pesquisa, mai. 2013*)

O processo de aprendizagem dos estudantes na escola abrange as disciplinas obrigatórias e complementares, assim os professores planejam e ministram aulas utilizando-se de material didático e de apoio disponíveis que convêm à execução de atividades diversas como leitura, escrita, leitura visual, produção texto coletivo desenho ilustrativo, interpretação, desenho livre, alfabetização matemática, atividades físicas e recreativas, assim como noções de cidadania, respeito e amor ao próximo. (Professor 3, *resposta escrita no questionário da pesquisa, mai. 2013*)

O processo aprendizagem se dar de forma em que os alunos são motivados a relatarem seus conhecimentos prévios, diante do assunto abordado, ater um bom relacionamento com os professores, colegas e demais funcionários e com o uso de diversas estratégias para a exposição dos conteúdos. (Professor 4, *resposta escrita no questionário da pesquisa, mai. 2013*)

O processo de aprendizagem se dá desde a chegada dos estudantes em sala de aula, na medida em que vão pondo em prática suas relações com o outro e com ambiente em si. Nas “atividades escolares” essa aprendizagem vai se desenrolando sequencialmente, respeitando-se sempre, o conhecimento que os estudantes têm sobre os temas abordados e a partir deles vão se ampliando. (Professor 5, *resposta escrita no questionário da pesquisa, mai. 2013*)

Não posso emitir uma opinião abrangente, pois estou na escola a pouco mais de três meses. Porém, o que percebo em sala é que os alunos não assimilam os conteúdos ministrados. A concentração deles é mínima, o histórico de aprendizagem dos alunos da turma em anos anteriores é insuficiente. Há uma lacuna a ser preenchida, e esta dificulta o processo de aprendizagem. (Professor 6, resposta escrita no questionário da pesquisa, mai. 2013)

Percebemos na fala dos professor uma ênfase no domínio dos conteúdos pelos alunos, como critério para avanços na aprendizagem. Outro fator destacado é a atenção e concentração na aula. Desta forma, trazemos novamente a ideia de aulas envolvendo ferramentas da atualidade tão presente na vida destes estudantes como alternativa para a dinamicidade do fazer pedagógico.

Os estudantes ditos pacatos em sala de aula são os mesmos jovens que usam mecanismos de busca no ambiente virtual, comunicam-se mais constante com outras pessoas e culturas em velocidades cada vez maiores. O ensino com as novas mídias precisa estar num plano concreto na escola e com isso, corroborar na possibilidade de outras metodologias no ensino de ciências.

As tecnologias num enfoque conservador podem ajudar a manter os domínios de controle, já na perspectiva ampliada permite outras relações dos sujeitos com a aprendizagem numa dimensão de interações e produções. Isso demonstra que as transformações no cenário educativo estão mais relacionadas com o modo de como os sujeitos se percebem e operam no contexto escolar.

A aprendizagem não pressupõe a exigência de um professor “informador”, o transmissor do conhecimento. Ao contrário, a aprendizagem se constitui no campo de atuação do aprendente, ou seja, no seu fazer, e isso está intrinsecamente relacionado com o mundo de cada sujeito. De acordo com Freire (1996):

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de resposta a perguntas que não foram feitas. Isto não significa realmente que devemos reduzir a atividade docente em nome da defesa da curiosidade necessária, a puro vai-e-vem de perguntas e respostas, que burocraticamente se esterilizam. A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (FREIRE, p. 33, 1996)

O dinamismo no ensino-aprendizagem de ciências encontra elementos inovadores na relação com as tecnologias. As famosas tecnologias “touch screen” invadem nos diversos dispositivos tecnológicos móveis através dos estudantes. No entanto, a funcionalidade de tais dispositivos pouco se conectam com o ensino de ciências. Geralmente, esses artefatos tecnológicos como celulares, tablets, notebooks acabam que disputando com a estrutura rígida da sala de aula o interesse dos estudantes.

Numa abordagem complexa da realidade as tecnologias não substituem a importância do professor no processo de aprendizagem dos estudantes. No entanto, percebemos que no pseudo processo de aprendizagem, as tecnologias podem ocupar o posicionamento do professor. Ou seja, as tecnologias numa configuração de transmissão de conteúdo pode ser mais ágil e até eficaz que o posicionamento do professor transmissor diante do quadro em sala de aula.

Os estudantes quando questionados sobre a escola na qual gostariam de participar afirmaram:

*Queria que tivesse aula de computação e que os alunos pudessem ter acesso a Biblioteca a hora que quisessem. (aluno 1, resposta escrita no questionário da pesquisa, mai. 2013).*

*Gostaria que a Biblioteca fosse enorme e cheia de livros interessantes. Queria que a escola tivesse um enorme espaço para conversar e se divertir. (aluno 2, resposta escrita no questionário da pesquisa, mai. 2013).*

*Queria uma escola que tivesse um espaço para interagirmos com os colegas, cheia de jogos legais, sala de computação, quadra de esporte e tivesse uniforme bonito. (aluno 3, resposta escrita no questionário da pesquisa, mai. 2013).*

*Queria uma Biblioteca bem grande, uma sala bonita, um recreio com muito tempo, uma escola grande... (aluno 4, resposta escrita no questionário da pesquisa, mai. 2013).*

*Aqui na escola não tem espaços recreativos, mas a gente brinca de bola e nos divertimos muito. Não quero sair daqui, eu gosto de estudar nessa escola, mas aqui não tem professor para trabalhar com jogos na internet. (aluno 5, resposta escrita no questionário da pesquisa, mai. 2013).*

*Pra mim a escola deveria ter mais tempo para brincar, uma área bem grande de lazer e uma sala com um bom aprendizado. (aluno 6, resposta escrita no questionário da pesquisa, mai. 2013).*

*Queria uma escola onde tivesse todos os professores, um recreio que fosse na sala de computação ou no campinho, já a Biblioteca não tem que mudar nada. (aluno 7, resposta escrita no questionário da pesquisa, mai. 2013).*

*A escola do jeito que está tá bom pra mim, desde que tenha professores e tá tudo bom. (aluno 8, resposta escrita no questionário da pesquisa, mai. 2013)*

*Na escola existe uma sala de computação, mas são poucas as oportunidades, pois só há 8 computadores para mais ou menos 200 alunos. (aluno 9, resposta escrita no questionário da pesquisa, mai. 2013).*

*Gosto das aulas interativas e com vários concursos. A escola precisa ter armários, quadras, horta, e sala de computação. (aluno 10, resposta escrita no questionário da pesquisa, mai. 2013).*

*Eu nunca ouvi falar que aqui na escola tem espaço para a gente mexer com as tecnologias, mas eu acho que tem. (aluno 11, resposta escrita no questionário da pesquisa, mai. 2013).*

Desta forma, podemos concluir que alunos buscam um envolvimento no processo de aprendizagem num percurso de construção de exercícios de autoria, e, assim buscam situações para potencializar ações criativas, colaborativas, abertas às interações recorrentes, mantendo um bom nível concentração, uma mente aberta e um pensamento flexível, em busca do conhecer a si mesmo e o mundo em que vive, de forma a desconsiderar a linearidade do ensino.

O conhecimento flagra as brechas abertas e planta nelas “estratégias de intervenção alternativa. [...] Intervém [...] na natureza, na sociedade, em si mesmo, mas a tessitura disruptiva do conhecimento assombra vibrante, quase um protesto incontido da criatura limitada que sonha ultrapassar todos os limites. Se o olhar fosse linear, seguiria o conformismo, a capitulação. Em sua não linearidade emergem utopia, esperança, revolta, confronto. Conhecimento não deixa nada de pé. Seu primeiro ímpeto é desconstruir, [...] depois reconstrói, mas sempre sob o signo da provisoriedade, para poder continuar desconstruindo” (Demo, 2002, p.127).

Assim, de acordo com o autor e com as falas dos estudantes envolvidos na pesquisa há um interesse em organizar novas formas de aprender num processo que possam atuar como autores na produção do conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aprender que é um processo de construções que nos envolve por toda a vida em ações de interações com a família, com amigos, com professores, com todos em volta. Essas interações em geral são permeadas por ferramentas, incluindo as tecnologias digitais disponíveis na sociedade para facilitar a atuação no meio.

O espaço escolar é privilegiado por permitir diversas possibilidades de interação entre sujeitos: alunos/alunos, alunos/professores, alunos/funcionários, alunos/ professores/ funcionários, relações estas sempre envoltas por tecnologias diversas. Compreendendo que o indivíduo aprende na convivência, e compreende o mundo a partir de suas próprias explicações, a escola pode incentivar a construção de aprendizagens colaborativas através da criação de espaços de participação efetiva dos alunos no processo de aprendizagem construídas em exercícios de autoria e liberdade para socializar processos de conhecer-viver.

Nesta perspectiva, a web 2.0 e suas ferramentas no ciberespaço tornam-se aliadas no processo do aprender com ênfase na pesquisa e na autoria. E isso permite repensar uma lógica do aprender na escola, mais pertinente com o tempo presente e com os anseios dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**, V. 4. Brasília: MEC/ SEF, 2000.
- DEMO, Pedro. Complexidade e Aprendizagem – A dinâmica não linear do conhecimento. Atlas, São Paulo, 2002.
- CHAGAS, M. F. L.; GONÇALVES, Kézia Viana. ; DEMOLY, K. R. A. . Juventude com o mundo na ponta dos dedos: transformações cognitivas no ciberespaço. In: V JUBRA – Simpósio Internacional sobre Juventude Brasileira, Recife PE. Ed. Universitária da UFPE, 2012. Disponível em <http://www.unicap.br/jubra/wp-content/uploads/2012/10/TRABALHO-75.pdf> Acesso em 21 de novembro de 2012.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KENSKI, V. M. Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- LÉVY, Pierre. As Tecnologias da Inteligência – O futuro do pensamento na Era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 2004.
- MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- O'REILLY, Tim. What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. 2005. Acesso em: 27 jun. 2013. Disponível em: <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>

# ALINHAMENTO CONSTRUTIVO NA DISCIPLINA DE REQUISITOS DE SOFTWARE: RELATO DE EXPERIÊNCIA

**CAMILO CAMILO ALMENDRA**  
UFC Campus Quixadá – [camilo.almendra@ufc.br](mailto:camilo.almendra@ufc.br)

**TÂNIA SARAIVA DE MELO PINHEIRO**  
UFC Campus Quixadá – [taniapinho@ufc.br](mailto:taniapinho@ufc.br)

## INTRODUÇÃO

Um currículo de graduação em Engenharia de Software deve ter como um dos objetivos “incluir experiências com a prática profissional da engenharia de software” (IEEE-CS/ACM, 2004, p. 9). Juntamente com sólida base de conhecimentos, as habilidades de exercer a prática leva os profissionais a níveis mais profundos de entendimento e reflexão sobre conceitos, métodos e processos. Assim, é importante que no ensino de Engenharia de Software (ES) a prática esteja vinculada à teoria, e que esse vínculo seja aspecto importante no planejamento pedagógico dos cursos e disciplinas. Ao considerar a prática um elemento importante do planejamento didático, o foco das atividades deve priorizar a participação do estudante. Aulas totalmente expositivas centram o foco no professor e são pouco eficientes, enquanto práticas estimulam o envolvimento do estudante ao colocá-lo como responsável pela atividade (PRIKLADNICKI, *et al.*, 2009).

Alinhamento construtivo é uma maneira de organizar um programa educacional de forma que haja coerência entre as atividades docentes, discentes e a avaliação de aprendizagem. Sua perspectiva construtivista conduz à seleção de atividades didáticas que considerem que estudantes aprendem apenas através de suas próprias atividades e de forma gradual. Esse relato descreve os conceitos principais do alinhamento construtivo, a experiência no uso do alinhamento construtivo no planejamento de uma disciplina de Requisitos do curso de graduação em Engenharia de Software, e observações iniciais após a aplicação do planejamento em uma turma.

776

## ALINHAMENTO CONSTRUTIVO

### Educação e currículo baseados em objetivos

O trabalho de Tyler (1974) deu início a uma abordagem educacional conhecida como *outcome based education*, ou educação baseada em resultados, que apresenta similaridades com a teoria dos sistemas (VALLIM, 2008): uma vez definidos os resultados pretendidos, ou objetivos, todo currículo deve se ajustar para atingi-lo.

Objetivos são definidos em termos de duas dimensões: conteúdo e comportamento. A primeira trata “do domínio de aplicação para o qual deseja-se a mudança de comportamento” (VALLIM, 2008, p.5), enquanto a segunda se refere às mudanças comportamentais pretendidas. Para Brabrand (2008), este conjunto é sintetizado pela palavra competência, definida como “conhecimento mais a capacidade de agir sobre ele”.

Nesta abordagem, planos de ensino são elaborados em quatro etapas (TYLER, 1974): 1) estabelecer os objetivos em termos de comportamentos observáveis para cada conteúdo; 2) selecionar experiências educacionais considerando que a aprendizagem decorre do comportamento ativo do estudante, e não do professor; 3) organizar adequadamente estas experiências no tempo e entre si; 4) selecionar instrumentos apropriados de avaliação, entendida como verificar se os objetivos foram atingidos.

As críticas à educação com foco em resultados “estão ligadas à natureza determinista dos seus pressupostos que ignoram a complexidade da sociedade contemporânea, cheia de conflitos e incertezas que imitam a previsibilidade dos resultados da aprendizagem” (VALLIM, 2008).

## O princípio do Alinhamento Construtivo

O alinhamento construtivo é uma abordagem educacional desenvolvida pelo psicólogo John Biggs que, à educação baseada em resultados, acrescentou elementos do construtivismo. Alinhamento se refere à sintonia entre objetivos educacionais, atividades didáticas e avaliação; e construtivo à ideia de que estudantes constroem significados através de suas próprias atividades de aprendizagem, e de forma gradual (BIGGS, 2007).

Biggs evita a palavra “objetivos” por entender que ela é confundida com ações esperadas dos professores. Ele prefere a expressão Intended Learning Outcomes (ILO), ou Resultados Pretendidos de Aprendizagem (RPA) afirmando que “resultado” está melhor associado às competências esperadas do estudante. Adicionalmente, explica que verbos como “compreender” podem ser considerados objetivos, mas não um RPA, por não deixar claro quais as atividades discentes relacionadas para atingí-los (BIGGS, 2007).

Para auxiliar na definição dos Resultados Pretendidos de Aprendizagem (RPA), Biggs organizou a taxonomia Structure of the Observed Learning Outcome (SOLO), ou Estrutura do Resultado de Aprendizagem Observado. A SOLO agrupa verbos utilizados na descrição dos resultados, hierarquizando-os em níveis cognitivos e exclui aqueles sem relação direta com ações observáveis dos estudantes, como compreender e conhecer:

- SOLO 1, relacionado à não compreensão ou uso de informações irrelevantes;
- SOLO 2, o nível cognitivo mono-estrutural, em que o estudante consegue lidar com um único aspecto do conteúdo. Verbos que definem comportamentos observáveis neste nível são: citar, identificar, e nomear.
- SOLO 3, multi-estrutural, quando o estudante consegue lidar com diferentes aspectos, mas ainda considerando-os de forma independente. Exemplos de verbos são: classificar, combinar, descrever, e aplicar método;
- SOLO 4, relacional, quando se percebe relações entre diferentes aspectos de um conteúdo, e como estes podem compor um todo único. Exemplos de verbos são: integrar, analisar, comparar, e explicar causas; e
- SOLO 5, abstração extendida, o nível mais alto em que se consegue abstrair estruturas a partir do que se conhece, gerando novo conhecimento. Exemplos de verbos são: teorizar, generalizar, prever, julgar, e refletir.

A taxonomia direciona o trabalho do professor que, antes de definir um RPA, decide o nível cognitivo a ser atingido. Para o conteúdo “técnicas de elicitação de requisitos”, por exemplo, pode-

se esperar que os estudantes atinjam o nível SOLO 3, e definir objetivos em termos de descrever ou aplicar. Pode-se, ainda, esperar o SOLO 4, comparar diferentes técnicas e explicar situações em que cada uma delas se apliquem.

Uma vez estabelecidos os RPAs desejados, o próximo passo do planejamento do ensino consiste em selecionar as experiências educacionais e organizá-las adequadamente no tempo, e selecionar os instrumentos de avaliação compatíveis. Devem respeitar a abordagem construtivista para a qual “aprendizes constroem conhecimento por meio de suas próprias atividades, e com base no que já conhecem” (Biggs, 2007).

Biggs (2007) dedica-se à melhoria da qualidade da aprendizagem a partir da melhoria da qualidade do ensino. Seu trabalho apresenta importante contribuição ao fornecer possíveis respostas à grande questão docente (BRABRAND, 2008, p.1): “como fazer com que nossos estudantes aprendam aquilo que queremos que eles aprendam?”

## PLANEJAMENTO DA DISCIPLINA

O alinhamento construtivo sugere que atividades didáticas sejam derivadas diretamente da natureza intrínseca das competências mapeadas em RPAs. Na construção do plano da disciplina, buscou-se uma abordagem que fosse dirigida por práticas e desenvolvimento de competências, e que ao mesmo tempo demandasse dos estudantes estudos aprofundados do corpo de conhecimento da área.

O Corpo de Conhecimento em Engenharia de Software (SWEBOK) (IEEE- CS/ACM, 2004) organiza a Engenharia de Requisitos em sete tópicos: Fundamentos, Processos, Elicitação, Análise, Especificação, Validação, e Considerações Práticas. Nos dois primeiros, estão conceitos básicos e modelos de processos cujo domínio e compreensão são importantes para o profissional de requisitos. Os demais tópicos podem ser vistos como conjuntos de técnicas, práticas e processos conhecidos e usados na indústria. No tópico “Considerações Práticas”, o processo de requisitos é reconhecido como naturalmente iterativo e evolucionário, de maneira que os “requisitos são iterados em busca de um nível de qualidade e detalhamento suficientes para permitir decisões de planejamento e de projeto” (IEEE-CS/ACM, 2004).

Assim, com a adoção cada vez mais frequente de processos baseados em ciclos curtos de desenvolvimento e implantação, várias fases da ER podem estar ocorrendo simultaneamente, o que leva a necessidade do profissional estar constantemente avaliando contextos e selecionando técnicas apropriadas. Um dos desafios do profissional é lidar com a variedade de técnicas disponíveis, selecionando as mais adequadas para diferentes contextos, domínios de aplicação e ciclos de desenvolvimento de software (WIEGERS, 2003). Em Jiang *et al.* (2007), é destacada a importância e a complexidade envolvida na correta seleção e aplicação de técnicas de ER.

O planejamento da disciplina baseou-se em uma abordagem de ensino centrada nas técnicas, com o intuito de complementar e comunicar aos estudantes a dinâmica das atividades da ER dentro das atividades e fases típicas do processo de requisitos. Através das práticas das técnicas, o aluno é levado a buscar compreensão melhor sobre conceitos fundamentais da área, e fornece base para entendimento da dinâmica dos processos.

### Alinhamento da disciplina

As competências-chave identificadas para a disciplina de Requisitos de Software, levando em consideração disciplinas anteriores e complementares da matriz curricular do curso, foram (UFC, 2009):

- Elicitar e especificar requisitos de sistemas novos ou legados em vários domínios de aplicação
- Planejar e executar o ciclo de vida dos requisitos em um projeto de software

O planejamento das atividades didáticas da disciplina baseou-se, além da ementa e de seu conteúdo programático, nos objetivos gerais e na abordagem proposta. O primeiro passo foi a formulação dos Resultados Pretendidos de Aprendizagem (RPA) (Quadro 1). Esse é um passo importante do processo, pois quebra a complexidade dos objetivos gerais (nível 5 na taxonomia SOLO) em etapas intermediárias de níveis 2, 3 e 4, favorecendo um caminho de aprendizado gradual de competências. No Quadro 1, são apresentados os RPAs elaborados e sua classificação segundo a taxonomia.

**Quadro 1** – RPAs planejados para a disciplina

Resultados Pretendidos de Aprendizagem	Nível
Aplicar técnicas de elicitação	SOLO 3
Elaborar e Categorizar requisitos em níveis de abstração	SOLO 3
Avaliar atributos de qualidade de requisitos	SOLO 5
Selecionar técnicas de elicitação apropriadas ao contexto	SOLO 4
Especificar requisitos em forma de casos de uso e estórias de usuário	SOLO 3
Modelar processos de negócio	SOLO 3
Gerenciar mudanças em requisitos	SOLO 4
Aplicar técnicas de validação de requisitos junto a stakeholders	SOLO 4

O segundo passo foi operacionalizar os RPAs, o que significa elencar conteúdos e competências a serem explorados, conforme as técnicas relacionadas às competências exigidas pelo RPA. Ao operacionalizar esses RPAs, são estabelecidas conexões diretas e indiretas com o conteúdo programático. Como exemplo, no Quadro 2 é descrito o detalhamento do RPA “Aplicar técnicas de elicitação”. O terceiro passo foi elaborar as atividades de suporte ao aprendizado e incentivo ao aprendizado. Suporte ao aprendizado são as atividades de ensino, enquanto o incentivo ao aprendizado são as formas de avaliação, e é parte essencial do alinhamento construtivo manter essas atividades em níveis de competências semelhantes.

**Quadro 2** – Exemplo de operacionalização de RPA

RPA: Aplicar técnicas de elicitação	
<b>Técnicas</b>	Brainstorming, Entrevista, Questionário, Observação, Prototipação
<b>Conceitos</b>	Stakeholders e suas diferentes necessidades Requisitos funcionais e não funcionais Níveis de abstração: negócio, stakeholder, solução Escopo do sistema
<b>Processos</b>	Elicitação

O suporte ao aprendizado são as atividades didáticas focadas em torno das técnicas que seguiram, em sua maioria, três formatos: a) aula mista com exposição rápida de conceitos e práticas em duplas/equipes, b) tarefa extra-classe individuais, e c) oficinas. Exemplos de atividades (considerando o exemplo de RPA do Quadro 2):

- Aula mista: exposição sobre requisitos funcionais, não-funcionais, níveis de abstração, exposição de exemplo, apresentação de caso para exercício em duplas, com discussão ao final dos resultados.
- Aula mista: exposição da técnica “*brainstorming*”, apresentação de caso para exercício em equipes, com discussão ao final dos resultados e sobre percepção do uso da técnica.
- Tarefa extra-classe: exposição da técnica “questionário”, exposição de exemplos, apresentação de caso para elaboração individual de questionário, com discussão em aula posterior sobre os resultados.
- Aula mista: exposição sobre “prototipação”, exposição de exemplos, apresentação de caso para exercício em duplas apoiado por ferramenta, com discussão ao final dos resultados.
- Tarefa extra-classe: apresentação de cenários de projetos (ex.: time distribuído, cliente remoto, equipes grandes, etc) para análise de aplicação das técnicas em cada cenário, com discussão em aula posterior sobre os resultados.

Os casos usados para os exercícios foram escolhidos para serem gradualmente refinados e revisitados ao longo das práticas, como forma de demonstrar com mais fidelidade o caráter evolucionário das atividades de requisitos. As oficinas diferem das aulas mistas por demandarem uma preparação prévia dos estudantes, de algum material didático, estudo do caso ou da ferramenta.

Quanto ao incentivo ao aprendizado, que seriam as formas de avaliação, foram realizadas duas avaliações individuais que refletiram exercícios solicitados em classe e extra-classe. Complementando estas avaliações, um projeto prático em equipe onde os estudantes entram em contato com *stakeholders*<sup>1</sup> a fim de realizar atividades de elicitação, análise, especificação e validação. Como parte do trabalho, os estudantes precisaram escolher o modelo de processo de referência e as técnicas a serem usadas.

Os domínios de negócio dos exemplos e materiais autênticos escolhidos para as atividades intermediárias foram domínios de conhecimento prévio dos estudantes, mesmo que básicos, tais como Controle Acadêmico, Redes Sociais, Aviação Doméstica e Sistema Bancário. Para o trabalho prático final, os domínios foram diferentes e sem preocupação com o conhecimento prévio por parte dos estudantes – obrigando-os a uma busca de informações e conseqüente estudo do domínio novo.

## OBSERVAÇÕES E CONCLUSÕES

Esse planejamento de disciplina foi experimentado em uma turma de graduação em Engenharia de Software, e ainda não há dados para conclusões definitivas sobre a validade dessa abordagem na aprendizagem. No entanto, considerações e reflexões pode ser tiradas do próprio trabalho de planejamento do alinhamento e de observações iniciais coletadas em uma retrospectiva conduzida junto aos estudantes.

No planejamento, percebeu-se que os níveis intermediários 3 e 4 são os menos triviais de se operacionalizar por haver muita pouca referência em materiais didáticos da área de requisitos. Os materiais normalmente concentram-se na exposição de conceitos e no lançamento de questões de revisão – que podem ser consideradas apenas atividades de nível 2 do SOLO. A operacionalização do

<sup>1</sup> Professores ou estudantes voluntários com experiência em algum domínio e que atuam como interessados em um sistema.

nível 5 requer o uso de abordagem como o PBL (*problem-based learning*), trabalhos práticos, preparação de artigos/resumos, avaliação de cenários complexos, entre outras abordagens mais comuns e conhecidas da comunidade acadêmica.

A preparação das atividades didáticas precisaram ser combinadas, de modo que a prática servisse de estímulo, mas que leituras e análises do material didático fossem demandadas. Em as aulas mistas e as oficinas, o aluno é avaliado por seu comportamento em grupo, fazendo-se necessário o planejamento de tarefas extra-classe que buscaram avaliar individualmente o aluno.

Outro aspecto importante resultante do alinhamento é a questão sobre abrangência da disciplina. Uma ementa muito extensa será inevitavelmente abordada de maneira superficial ou com conexão apenas parcial com a prática. Uma ementa menos extensa pode levar a um plano de ensino mais prático e mais estimulante, permitindo ao estudante chegar a um nível de entendimento que lhe permita se auto-capacitar.

Através de uma sessão de retrospectiva, algumas observações iniciais dos estudantes de uma turma sobre o uso desse planejamento foram:

- Maioria considerou positiva a mescla de atividades expositivas com práticas;
- Maioria julgou a abordagem de aula mista mais adequada ao seu perfil;
- Maioria considerou importante as práticas como preparação para o desenvolvimento do trabalho prático.

Na perspectiva do professor, as observações iniciais foram:

- Estudantes não apresentaram dificuldades de demonstrar domínio dos conceitos nas exposições de exemplos e tarefas individuais;
- Estudantes apresentaram dificuldade na redação técnica dos artefatos e organização da informação coletada nas elicitaciones;
- As práticas indiretamente demonstram a importância das habilidades sociais no desempenho de atividades de requisitos;
- Através do exercício das técnicas, os estudantes rapidamente perceberam a importância do conhecimento do domínio ou da presença de um especialista.

As observações iniciais mostram que o alinhamento construtivo trouxe benefícios nos aspectos de estímulo ao aprendizado e na conexão entre teoria e prática. Os estudantes demonstraram interesse e avaliaram positivamente a abordagem. Ao mesmo tempo, ficou claro que o alinhamento construtivo demanda esforço de preparação e mais tempo de dedicação para a disciplina tanto do estudante como do professor.

## REFERÊNCIAS

ABRAN, A., MOORE, J. W., DUPUIS, R., and TRIPP, L. L. **Guide to the software engineering body of knowledge (swebok)**. IEEE Press, 204. 2001. Disponível em: <http://www.swebok.org/>. Acesso em: 01 out. 2013.

BIGGS, J. **Teaching for Quality at University. Society for Research into Higher Education**. 3 ed. Londres: Mc Graw Hill, 2007.

BRABRAND, C. Constructive alignment for teaching model-based design for concurrency. In: Transactions on Petri Nets and Other Models of Concurrency I, **Lecture Notes in Computer Science Science Education**, v. 5100. Springer, Berlim. p. 1-18. 2008.

IEEE-CS/ACM Joint Task Force on Computing Curricula. **Software Engineering 2004**, Curriculum Guidelines for Undergraduate Degree Programs in Software Engineering. IEEE Computer Society and ACM. 2004. Disponível em: <http://sites.computer.org/ccse/>. Acesso em: 01 fev. 2013.

JIANG, L., EBERLEIN, A., FAR, B. H., MOUSAVI, M. **A methodology for the selection of requirements engineering techniques**. In: Software and Systems Modeling, v. 7, n. 3. p. 303-328. Springer Berlim. 2007.

PRIKLADNICKI, R., ALBUQUERQUE, A. B., WANGENHEIM, C. G., CABRAL, R.

**Ensino de Engenharia de Software: Desafios, Estratégias de Ensino e Lições Aprendidas**. In: Anais do FEES09 – Fórum de Educação em Engenharia de Software, Fortaleza-CE, Brasil, Outubro 9, 2009.

TYLER, R. W. Princípios básicos de currículo e ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1976.

UNIVERSIDADE Federal do Ceará – UFC. Projeto Político Pedagógico do Curso de Engenharia de Software. 2009. Disponível em: [http://www.prograd.ufc.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=196&Itemid=82](http://www.prograd.ufc.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=196&Itemid=82). Acesso em: 01 mai. 2013.

VALLIM, M.B.R. Um modelo reflexivo para a formação de engenheiros. Tese (Doutorado em Engenharia Elétrica). Pós-Graduação em Engenharia Elétrica, UFSC. 2008.

WIEGERS, K. E. Software Requirements. 2 ed. New York: Microsoft Press. 2003.

# ANÁLISE COMPARATIVA DO USO DA INTERNET NA PRODUÇÃO DE TRABALHOS DE CONCLUSÃO PELOS ALUNOS DE ENFERMAGEM

**PATRÍCIA DIANE NOGUEIRA LEITE**

FAETE – [pdnl@oi.com.br](mailto:pdnl@oi.com.br)

## INTRODUÇÃO

A realidade em que estamos inseridos está permeada por mudanças nos paradigmas em diversos setores, tendo-se a pesquisa e a tecnologia como principais instrumentos para efetivação dessas mudanças. A utilização do espaço virtual, caracterizado por flexibilidade, desterritorialização e rapidez na produção e consumo de informação, está subsidiada pelo avanço da *internet*, que permitiu dentre tantas outras coisas a aceleração da difusão do conhecimento científico. Esta sociedade necessita de profissionais dinâmicos, autônomos e empreendedores, que saibam manipular as informações de maneira ágil, autêntica e criativa, tornado-se pessoas “intercambiáveis, que combinem a imaginação e ação” Por essa e outras razões, percebe-se que com o surgimento de novos espaços de produção de conhecimento e maior facilidade de acesso a ela por meio de recursos da informática e da telemática, com o avanço tecnológico em velocidade não vista anteriormente, com a atual sensibilização da sociedade para valores éticos, políticos e sociais, todas as profissões se vêm na obrigação de rever as características de seus profissionais bem como sua formação (MASETTO, 1998, p. 16).

Ressaltamos que a *internet*, rede mundial de computadores, nasceu em 1969, tendo sido idealizada pela Agência de Pesquisas Avançadas do Departamento de Defesa dos Estados Unidos da América (DARPA) e se chamava ARPAnet. Originou-se como um sistema de apoio a uma eventual reação militar em caso de ataque soviético ao território americano (JAMIL; NEVES, 2000; CALIRI, 1997). Nesta época, a rede era utilizada apenas pelos militares para interligar computadores espalhados pelo país, para o tráfego de dados.

No que se refere à pesquisa científica em Enfermagem, a *internet* tem representado um ambiente essencial, não somente para a propagação da informação, mas também para a cooperação entre instituições, uma vez que permite ao pesquisador pensar globalmente e gerar, com maior eficiência e rapidez, produtos de valor para a comunidade (MEDEIROS, 2005).

No que tange ao desenvolvimento deste estudo, destacamos a utilização da *internet* na pesquisa, especificamente na construção dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). Nesse sentido, pontua-se que a utilização da *internet* na pesquisa é variada e inclui desde a pesquisa bibliográfica, o recrutamento de participantes, a coleta de dados, até o ensino de pesquisa e outras atividades.

Especificamente na pesquisa em Enfermagem, a *Internet* vem se consolidando como principal ferramenta para a construção da etapa de pesquisa intitulada fundamentação teórica, a qual é providenciada pelo levantamento bibliográfico.

Segundo Younger (2004), a *Internet* desempenha um importante papel na localização e recuperação de materiais de maneira rápida e eficiente, facilitando a condução de pesquisas nessa área.

Nesta perspectiva, ao idealizar-se a proposta de estudar como a *internet* vem sendo utilizada por acadêmicos de Enfermagem para a construção de seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) buscou-se através da seguinte questão norteadora, instrumentos que possibilitassem o alcance dos nossos objetivos abaixo a seguinte questão norteadora: Como os alunos do curso de enfermagem utilizam a *internet* para o processo de produção dos Trabalhos de Conclusão de Curso? Com intuito de responder a essa questão e compreender melhor como a *Internet* vem sendo utilizada na construção dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) em Enfermagem foram definidos os seguintes objetivos: Geral – Avaliar a utilização da *internet* na produção e elaboração dos Trabalhos de Conclusão de Curso dos alunos de Enfermagem da Faculdade NOVAFAPI e da Universidade Federal do Piauí, em Teresina-PI; Específicos – Investigar o uso e aplicação da *internet* pelos estudantes de Enfermagem no desenvolvimento dos TCCs; Identificar as bases de dados disponibilizadas na *Internet* e utilizadas pelos estudantes de Enfermagem; Levantar as principais dificuldades e/ou facilidades encontradas pelos sujeitos do estudo na utilização da *Internet* na prática da pesquisa; Descrever como os alunos usam a *internet* para buscar, na literatura produzida, o conhecimento necessário aos seus TCCs.

## EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO

O impacto das novas tecnologias de informação e comunicação tem provocado mudanças na educação. Uma das discussões geradas em torno deste aspecto é se o computador é prejudicial ou benéfico para a educação e o comportamento do aluno.

Entretanto, não podemos negar que os computadores podem ser grandes aliados na tarefa educacional. Junto com os pais, os professores devem estabelecer limites para uso do computador e da *internet*.

Não resta dúvida de que, nos dias de hoje, a utilização de novas formas de interação on-line atende às novas necessidades dos alunos; o incentivo à aprendizagem ativa e significativa ao aluno já pode ser comprovada por meio de vários projetos já desenvolvidos em todo país; é evidente o acesso rápido e eficiente na obtenção de informações relevantes e diversificadas e a melhoria da qualidade da comunicação entre professores e alunos são viabilizadas pelas ferramentas interativas (BEZERRA, 2007, p. 1).

Pelo exposto acima há de se considerar os aspectos positivos e significativos da informática e seus recursos como instrumentos facilitadores da aprendizagem, possibilitando uma ampla e vasta coleção de informações de todas as naturezas e áreas, aspecto que vem contribuindo para o grande acesso aos seus meios no ambiente escolar e acadêmico, e facilitando os canais de comunicação entre alunos, professores e pesquisadores.

As chamadas Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) abriram espaços grandiosos nas escolas, universidades, sociedade e nos diversos segmentos de atividades que são realizadas ou desenvolvidas pelos homens nos mais variados campos de atuação. A incorporação das Tecnologias de Comunicação e Informação nos ambientes educacionais provoca um processo de mudança contínua, não permitindo mais uma estagnação das informações, pois as transformações ocorrem dinamicamente e em curto espaço de tempo. As mudanças geram ansiedade na instituição

e nos seus membros, porque são tidas como causa de incerteza e põem em discussão rotinas já testadas pela experiência (MORAES, 1999, p. 45).

Para tanto, nós, educadores, necessitamos contextualizar e refleti sobre a questão do envolvimento de nossos alunos diante da Sociedade do Conhecimento, e analisar que estamos atuando em tempos que se transformam constantemente, e que valores são postos e impostos para aplicarmos em nossas vidas, tanto pessoal quanto profissional, e estar aberto às mudanças que podem acontecer como o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação (RODRIGUES, 2010, p. 2).

Levando-se em consideração o apresentado pelo autor, a educação e os ambientes educacionais evoluíram e diversificaram em recursos e metodologias e dentre esses se encontram os digitais, entretanto, muito ainda precisa ser feito no sentido de qualificar profissionais da área de educação para orientações precisas sobre as vantagens e desvantagens dos meios, bem como preparar os alunos para a utilização adequada das fontes de informações colocadas à disposição na rede.

## A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ATRAVÉS DA INTERNET

Ao usar o computador o aluno deve ser bem orientado para que o uso desse instrumento não interfira em sua socialização. Em meio aos jogos e outros recursos do computador e do mundo virtual, é um dever dos pais e educadores incentivarem os jovens quanto a sua utilização e expor os problemas relacionados ao vício. A informática como recurso pedagógico tem os seus efeitos positivos no cotidiano dos alunos, entretanto, uma atenção especial deverá ser dada àqueles que buscam transformar a *internet* como a sua única fonte de informações, levados pelas facilidades de acesso e quantidade de informações. Alertas deverão ser feitos no sentido de orientar na escolha dos meios para a informação e onde buscá-los de forma segura. Devemos ter em mente que, ao falarmos dessa nova geração, por mais que as novas tecnologias sejam novas para nós, os chamados imigrantes digitais, não o é para eles, os denominados nativos digitais, ou seja, todo aquele que nasceu na era da informática e da utilização da *internet* de forma global, aderindo de maneira transparente e automática às tecnologias emergentes (TAGNIN, 2008, p. 2).

Nesse contexto, é inegável observarmos que os dispositivos da informática possibilitam o acesso e conseqüente ampliação dos conhecimentos. Este é um dos motivos pelos quais a educação está sendo beneficiada pela informatização cada vez mais crescente, utilizando a *internet* como um recurso que permite tanto o ensino individualizado como o trabalho cooperativo e em grupo entre alunos.

Percebem-se visivelmente as mudanças e transformações ocorridas na educação e nos ambientes com a introdução da informática e dos seus meios como prática de ensino e pesquisa para alunos e acadêmicos. Essa constatação está centrada nas disciplinas introduzidas nas estruturas e grades curriculares dos níveis fundamental, médio e superior que orientam e preparam os alunos para o acesso como fonte de pesquisa e construção de trabalhos.

Tanto no ambiente acadêmico, quanto em qualquer outro lugar, a *internet* tem provocado mudanças na comunicação no mundo atual. Em um contexto que envolve as pesquisas e os trabalhos acadêmicos que exigem dos alunos um maior aprofundamento no saber, essa ferramenta que possibilita acesso a uma infinidade de fontes de pesquisa, tornou-se aliada na construção do conhecimento. Universidades e Escolas têm investido na expansão dos seus laboratórios de informática no sentido de propiciar o acesso a um maior número de alunos e pesquisadores ao sistema.

“[...] Mesmo que nós, humanos, costumemos reter apenas as imagens mais superficiais dos acontecimentos complexos. Assim, o computador e suas tecnologias associadas, sobretudo a *internet*, tornaram-se mecanismos prodigiosos que transformam o que tocam, ou quem os toca, e são capazes, inclusive, de fazer o que é impossível para seus criadores. Por exemplo, melhorar o ensino, motivar os alunos ou criar redes de colaboração. Daí vem a fascinação exercida por essas tecnologias sobre muitos educadores, que julgam encontrar nelas a nova pedra filosofal que permitirá transformar a escola atual” (SANCHO, 2006, p.17).

A *internet* vem a cada dia ampliando espaços no universo de pesquisas acadêmicas e a instituições de ensino superior buscam cada vez mais inovar em recursos tecnológicos de forma a possibilitar condições aos seus universitários de acesso a informações complementares que não os deixem limitados somente às pesquisas literárias, bibliográficas e documentais, anteriormente tidas como sustentáculo e suporte fiel na construção dos trabalhos de pesquisa acadêmica, assim, evidentemente não poderia deixar de lado a sua aplicação no campo educacional.

Os ambientes virtuais de aprendizagem possuem, em sua maioria, ferramentas e recursos diversos que propiciam a adoção desses itens na ação didático-pedagógica e no processo de ensino-aprendizagem, empregando, ainda, o construtivismo, ou seja, pela interação do indivíduo com o meio físico e social.

O aluno pode construir o seu conhecimento juntamente com os demais, sempre com acompanhamento do professor e o que é mais proveitoso ainda no processo de construção do conhecimento, é que tanto os professores quanto os alunos podem ter acesso a uma infinidade de informações de acordo com o momento real em que os fatos acontecem. São tantas as oportunidades de aproximação com a realidade que o computador e a ferramenta *internet*, tornaram-se grandes aliados nos processos educativos e vem contribuindo de forma significativa com mudanças nas práticas docentes e na forma de realizar pesquisas e construir trabalhos escolares e acadêmicos.

Dessa forma, o meio acadêmico, no que tange à docência superior, necessita de um profissional cujo perfil se aproxime das posturas exigidas pela sociedade, ou seja, um profissional capaz de transformar informação em conhecimento, dotado de capacidade de apreender a realidade e os fenômenos sociais em constante mutação e de interagir com os demais setores, consciente da responsabilidade social de sua prática profissional.

Sabemos, no entanto, que os comportamentos, hábitos e práticas não mudam com a mesma velocidade em que ocorrem essas transformações sociais. Para se adequar a essa realidade, o professor deve tornar-se um sujeito em permanente construção e para que isso aconteça, deverá acompanhar a evolução dos sistemas de ensino e a introdução de novas metodologias em sua prática.

Assim, na sua prática docente, não há nada mais inovador do que repensar a própria ação, compreendendo que inovar é um processo constante de reconstrução e, para tanto, é preciso repensar a sua prática, realizando um processo dialético transformador (DEMO apud BASÍLIO, 2010, p.16).

Dessa forma, o professor terá condições de oportunizar aos seus alunos a capacidade de desenvolver o raciocínio crítico, despertando sua habilidade de refletir, de problematizar, de criar, utilizando-se, para isso, dos conhecimentos apreendidos durante o processo de ensino-aprendizagem.

A utilização do computador como recurso de auxílio na construção do conhecimento dentro e fora da sala de aula deve tornar-se uma realidade nossa, já que basta olhar para ver que a *Internet* está hoje possibilitando a troca de informações, serviços e outras atividades.

É claro que essa conscientização depende muito de um resultado da qualificação do professor e de sua prática pedagógica. Uma consideração fundamental é que o computador torne-se um dos recursos mediadores de uma aprendizagem dinâmica, não substituindo o professor, mas auxiliando-o como ferramenta interativa na construção da aprendizagem.

Frente a todos os desafios impostos ao atual contexto educacional, professores e alunos devem assumir uma nova postura perante o novo cenário do processo de ensino e aprendizagem. Assim, tanto o professor quanto o aluno devem passar por um processo de mudanças, reformulando suas práticas, sua forma de pensar, de se relacionar e de agir no âmbito educacional, incorporando paradigmas inovadores de educação para atender às novas necessidades que se impõem.

## CONCLUSÃO

O estudo contém a fundamentação teórica que possibilitou a construção (através da pesquisa bibliográfica) de um referencial teórico rico e consistente em informações relevantes para o nosso estudo. Assim também, a pesquisa aborda questões relacionadas à educação e novas tecnologias de informação com referências à construção do conhecimento através da informática. Além de apresentar em sua estrutura uma contextualização acerca da *Internet* na pesquisa científica com foco de estudo direcionado à *Internet* e o “*www*” e à *Internet* na pesquisa científica em enfermagem.

Os resultados e a análise dos dados interpretativos a partir do referencial teórico utilizado foram destacados através das tabelas I e II.

**Tabela I** – Dificuldades para a utilização da *internet* pelos acadêmicos de Enfermagem da NOVAFAPI em Teresina/PI.

Dificuldades para a utilização da <i>internet</i>	N	%
Falta de computador doméstico	36	36%
Falta de conhecimento sobre a <i>Internet</i>	3	3%
Outros	12	12%
Acesso aos computadores da faculdade	3	3%
Acesso aos sites de busca	46	46%
Total	100	100%

A tabela I mostra que as principais dificuldades encontradas pelos alunos na utilização da *Internet* como ferramenta auxiliar na elaboração do TCC são: Não possuir computador em casa (36%), o que é ratificado pelos dados da tabela 1 que demonstram que quase 14% dos alunos utilizam a Lan House e; 53% utilizam os computadores da Faculdade para realizarem sua pesquisa dificultando, assim, o acesso aos recursos da *internet*.

Constatamos ainda, dificuldade em pesquisar trabalho científico em sites de busca (46%). Esse dado é significativo, podendo servir de alerta para que as instituições de ensino superior possam criar formas de suprir essa deficiência do seu corpo discente. Constatou-se também falta de conhecimento sobre a *Internet* (3%); dificuldades de acessar os computadores da faculdade (3%) e outros motivos (12%).

Apesar de se ter ciência das exigências do mercado, onde conhecimentos sobre informática deixaram de ser diferencial entre os trabalhadores para se tornar pré-requisito, a disponibilidade de máquinas nas faculdades é pequena em relação à quantidade de alunos.

Essas exigências são perceptíveis entre os alunos, que mesmo sem possuir computador pessoal, desenvolvem competências para acessar de forma satisfatória a *internet* no sentido de estarem atualizados, acompanhando a evolução e as transformações que se sucedem a cada instante, preparando-se para atender as exigências impostas pelo mercado.

**Tabela II** – Dificuldades para a utilização da *internet* pelos acadêmicos de Enfermagem da UFPI em Teresina/PI.

Dificuldades para a utilização da <i>internet</i>	N	%
Falta de computador doméstico	46	46%
Falta de conhecimento sobre a <i>Internet</i>	8	8%
Outros	12	12%
Acesso aos computadores da faculdade	3	3%
Acesso aos sites de busca	31	31%
Total	100	100%

A análise das tabelas II nos remete a uma principal atenção: a dificuldade de acesso à rede. Neste sentido, alguns estudos apontam que esse obstáculo está relacionado a diversos fatores: os preços elevados dos itens necessários para o acesso, como computador, acesso ao provedor ou meio de comunicação adequado. Em outro sentido, há o aspecto cultural, no qual há falta de interesse somado à falta de oportunidade em se incluir digitalmente. A partir do estudo feito nesta pesquisa constatou-se que uma das dificuldades de acesso à *internet* está relacionada à falta de conhecimento em informática. Um estudo similar feito com alunos do último semestre do curso de enfermagem realizado por Severo e Cogo em 2006 retrata que o conhecimento dos acadêmicos de enfermagem é predominantemente básico (48%) evoluindo até um nível considerado intermediário (53,5%) até o último semestre do curso. Assim, deve ser destacado que não ocorre uma elevação progressiva significativa do nível de conhecimento em informática dos acadêmicos ao longo do curso (SEVERO e COGO, 2006).

A necessidade de apropriar-se desses conhecimentos apresenta-se desde o início do curso, crescendo ao longo dele e exigindo profissionais diferenciados no mercado de trabalho. No entanto, percebe-se que ainda existem dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos e pelos docentes de enfermagem na utilização do computador como ferramenta educacional (LEMONS, 2002). As tabelas 9 e 10 apresentam a relação entre frequências de utilização da *internet* e a finalidade desse acesso, que, neste caso, ficou restrito ao acesso a banco de dados confiáveis, tais como BVS Enfermagem, Google Acadêmico, LILACS, MEDLINE e SCIELO.

**Tabela III** – Frequência e finalidade do acesso à *internet* pelos acadêmicos de Enfermagem da NO-VAFAPI em Teresina/PI.

Variáveis	No início do projeto		Durante todo o TCC		Ocasionalmente		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Frequência de utilização da <i>Internet</i>								
BVC Enfermagem	1	2,2	44	97,8	–	–	45	45,9
Google Acadêmico	–	–	9	100	–	–	9	9,2
LILACS	–	–	3	100	–	–	3	3,1
MEDLINE	–	–	1	1,1	–	–	1	1,0
SCIELO	2	5	37	92,7	3	2,5	40	40,8
Total	3	3,2	94	95,9	3	1	100	100

A análise das tabelas III e IV apontam que os sistemas de busca mais utilizados pelos alunos da enfermagem das duas instituições são respectivamente: BVS enfermagem (45,9% e); SCIELO (40,8%); Google Acadêmico (9,2%); LILACS 3,1%, MEDLINE (1%). Para os alunos que utilizam a *Internet* apenas no início da elaboração do projeto os principais sistemas de busca utilizados são: SCIELO, (66,7%); BVS enfermagem (33,3%).

Para os alunos que utilizam a *Internet* durante todo o processo do TCC, os principais sistemas de busca são: BVS enfermagem (46,8%); SCIELO (39,4%); Googleacadêmico (9,6%); LILACS (3,2%); MEDLINE (1,1%).

Para os alunos que utilizam a *internet* só ocasionalmente todos usam o SCIELO como sistema de busca. Todos consideram importante a utilização da *internet* na elaboração de trabalhos científicos assim como foram unânimes em afirmarem que a *internet* trás contribuições para o seu TCC.

Segundo Corradi e Silva (2008), a *Internet* é uma ferramenta importante na recuperação de informações para pesquisa em saúde, sendo possível acesso a base de dados nacionais e internacionais com busca online, ou seja, em tempo real. A busca eficiente das informações depende exclusivamente da consonância entre habilidade do usuário no uso das ferramentas de busca e a capacidade do buscador em, a partir de um termo ou conceito, compreender as necessidades do usuário, recuperar as informações adequadas, e alcançar a resolução dos problemas desejados (CORRADI e SILVA, 2008).

Dessa forma, acreditamos que os conhecimentos construídos, além de contextualizarem a evolução dos estudos que permeiam a utilização da *internet* na pesquisa em saúde e enfermagem no âmbito nacional, darão suporte à interpretação do fenômeno investigado.

As considerações finais levam em conta os resultados obtidos com a pesquisa realizada e a realização do estudo que nos possibilitou avaliar a utilização da *Internet* na produção e no processo de construção dos Trabalhos de Conclusão de Curso dos alunos de Enfermagem da NOVAFAPI e da Universidade Federal do Piauí, em Teresina, Piauí, além de investigar o uso e aplicação da *Internet* pelos estudantes no desenvolvimento dos TCCs identificando as bases de dados utilizadas por eles; descrevendo como usam a *internet* para buscar literatura relacionada aos seus TCCs e, principalmente, levantando as principais dificuldades e/ou facilidades encontradas pela população do estudo para utilização da *Internet*. Sucederá de subsídio para o aprimoramento das atividades pedagógicas como docentes.

## REFERÊNCIAS

BASÍLIO, Vanessa Hidd. (2010). **A Prática pedagógica no ensino superior: o desafio de tornar-se professor**. Teresina: UFPI

BEZERRA, Edson Alves. A Educação e as novas tecnologias. **Educação & Tecnologia**. Brito964 wordpress.com/ Acesso em 04/04/2011.

CALIRI, M. H. L. **A utilização da pesquisa na prática clínica de enfermagem: Limites e possibilidades**. Ribeirão Preto, 2002. 143 p. Tese (Livre-docência). Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

CORRADI, M. I.; SILVA, S. H. (2008). **Ferramentas de Busca na Web para Pesquisa em Saúde**. Ribeirão Preto: Revista BrasEnferm, v. 56, n. 2, p. 126-35.

DEMO, P. (2000). **Desafios modernos da educação**. Petrópolis: Vozes.

JAMIL, G. L. C.; NEVES, J. T. R. (2000). **A era da informação**: considerações sobre o desenvolvimento das tecnologias da informação. Belo Horizonte: Perspect. Cienc. Info. v.5, n.1, p.41-53.

LEMOS A. (2002). **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina.

MASETTO, M. T. (1999). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus.

MEDEIROS, M. (2005). "A pesquisa científica e a *Internet*. VI CIFORM: Encontro Nacional de Ciência da Informação." In: Anais: INFORMAÇÃO, CONHECIMENTO E SOCIEDADE DIGITAL. Salvador: Universidade Federal da Bahia.

MORAES, M. C. Novas tendências para o uso das Tecnologias da Informação na Educação in FAZENDA, I. C. A. et AL (1999). **Interdisciplinaridade e novas tecnologias**: formando professores. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 1999.

RODRIGUES, I. **Teoria x EAD x Tempos velozes**. Disponível em: <http://www.abed.org.br/publique/>> Acesso em 04 março 2010

SANCHO, Juana Maria; HERNÁNDEZ, Fernando. (2006). **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed.

SEVERO, C. L.; COGO, A. L. P. (2006). Acesso e conhecimento dos acadêmicos de enfermagem acerca de recursos computacionais. **Rev GaúchaEnferm**, Porto Alegre (RS), v. 27, n. 4, p. 516-23.

TAGNIN, Fábio. **Computação 1 a 1**: o desafio de guiar os nativos digitais. Blog de Educação digital da Intel. Disponível em: [http://blogs.intel.com/educacaodigital/2008/07/computacao\\_1\\_a\\_1\\_o\\_desafio\\_de\\_guiar\\_os\\_nativos\\_digitais.php](http://blogs.intel.com/educacaodigital/2008/07/computacao_1_a_1_o_desafio_de_guiar_os_nativos_digitais.php) > Publicado em: 18 jul 2008.

YOUNGER, P. (2004). Using the *Internet* to conduct a literature search. **Nurse Stand**, v. 19, n. 6, p. 45-51.

# ANÁLISE MIDIÁTICA DA RECONTEXTUALIZAÇÃO DO DISCURSO RELIGIOSO

**WESLEY MAYRON CUNHA PACHECO**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – [wesleymayron@hotmail.com](mailto:wesleymayron@hotmail.com)

## INTRODUÇÃO

Este trabalho se reporta ao estudo da atual sociedade de consumo, termo utilizado para designar o tipo de sociedade que se encontra numa avançada etapa de desenvolvimento industrial capitalista e que se caracteriza pelo consumo massivo de bens e serviços, disponíveis graças a elevada produção dos mesmos. Nesse contexto é observado que cada vez mais determinadas ordens do discurso que não estão ligadas diretamente ao consumo de bens e serviços vêm passando por uma reestruturação em suas práticas sociodiscursivas.

Diante desse contexto a Análise Crítica do Discurso propõe trazer à luz uma compreensão de fenômenos que levam em conta a relação das práticas de consumo ligadas ao discurso, na medida em que trata os fenômenos sociais como tendo na linguagem um fator crucial, em que se desvelam as ideologias de grupos dominantes em suas práticas discursivas.

Diante dessa perspectiva este trabalho ancora-se nos conceitos de cibercultura, como sendo uma cultura midiática em que os atores humanos e sociais vêm encontrando espaço para uma divulgação de seus interesses, produzindo cada vez mais uma nova maneira de mercado de vendas ideológicas, e no de ciberespaço, espaço virtual por excelência que proporciona a construção da cibercultura por meio da espetacularização de consumo oferecida na mídia.

Diante desse contexto a Análise Crítica do Discurso propõe trazer à luz uma compreensão de fenômenos que levam em conta a relação das práticas de consumo ligadas ao discurso, na medida em que trata os fenômenos sociais como tendo na linguagem um fator crucial, em que se desvelam as ideologias de grupos dominantes em suas práticas discursivas.

No âmbito de tal discussão, a publicidade se demonstra como sendo, antes de tudo, um discurso, uma linguagem, um modo de representação para a sociedade sustentando uma argumentação icônico-linguística com fins de convencimento consciente ou inconsciente do público-alvo, em uma relação com os demais discursos societários em que este hora coloniza práticas discursivas de outros âmbitos sociais e hora é apropriada por esferas discursivas (CARVALHO, 1996; VESTERGAARD; SCHRODER, 1988).

Relevante nesse aspecto é o conceito de recontextualização, caracterizada como uma relação dialética que é simultaneamente uma relação de colonização e de apropriação. A recontextualização, a expansão do consumismo e a marquetização têm, nesse sentido, efeito dialético sobre os eventos sociais ocorrendo reestruturação das entidades internas pela expansão de práticas sociais externas como o é o caso do impacto do discurso da publicidade.

Sob essa perspectiva temos o discurso religioso como sendo antes de tudo um discurso autoritário que revela sempre uma voz externa ao dizer do expositor, a voz de Deus, e que, por esta característica, passa a ser um discurso de cunho irreversível diante do espectador. A partir do contexto não apenas de uma sociedade de consumo, mas de uma sociedade de informação, percebe-se o discurso religioso inserido cada vez mais nas práticas midiáticas em que ganha novas características de consumo.

Para a concepção do universo da pesquisa, considerou-se um conjunto de edições do programa Vitória em Cristo, capitaneado pelo líder religioso Silas Malafaia, da congregação Assembleia de Deus, veiculado em diversas emissoras e em variadas grades de horário. A escolha por este material se deve basicamente ao grande espectro de alcance junto à audiência, bem como à acessibilidade do material para coleta, já que, além de sua ampla divulgação em televisão aberta, encontra-se disponível também em edições videográficas. Do montante, foram tomados como representativos, para a constituição do corpus, 10 programas, que serviram para a análise.

## APORTE TEÓRICO

A pesquisa encontra-se fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise Crítica do Discurso, que concebe ser o discurso marcado pelas estruturas sociais, sendo produzido por esta e ao mesmo tempo transformando-a (FAIRCLOUGH, 2001). Há, portanto, que se considerar uma interdependência entre linguagem, eventos, práticas e estruturas sociais ideologicamente marcadas, na tentativa de estabelecer e manter o poder, em que pessoas estabelecem diferentes relações por meio das práticas, ora dominadas pelo poder e a ideologia, ora utilizando-se de práticas sociais alternativas para transformar determinadas estruturas de dominação (FAIRCLOUGH, 2001; WODAK, 2004).

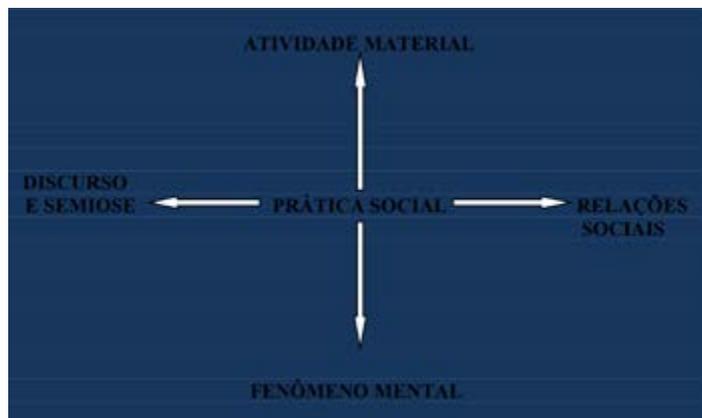
Para van Dijk (2010, p. 20), o estudo da influência da mídia sobre controle mental deve dar-se nos enquadres sociocognitivos, para que se possa compreender melhor os alcances da “nova” mídia e suas estratégias complexas. Para o autor o processamento de informações dos sujeitos acontece de forma estratégica, em que os sujeitos vão relacionando seus sistemas de crenças e seus conhecimentos prévios com os novos conteúdos com que estão interagindo, ou seja, a produção do conhecimento, das crenças e das ideologias vai sendo processada em tempo real, on-line (van DIJK, 2011, p. 169).

A ACD possui o princípio de posicionar-se contra as desigualdades sociais (van DIJK, 2010, p. 113.) apontando no discurso público o poder e as ideologias ilegítimas que as instituições sociais querem transmitir para a sociedade. A ACD é uma análise que procura, diferente de outras tantas abordagens discursivas, desvelar ideologias ilegítimas e em última instância apontar essas ilegalidades sociais a fim de que os sujeitos sociais não sejam manipulados pelos discursos sociais e institucionalizados.

Percebe-se na ACD uma descentralização do “discurso” para a centralização da prática social, sendo postulado que o discurso é um momento das práticas sociais (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Tal movimento na ACD se deu, segundo Ramalho e Resende (2006) e Resende (2009), por uma recontextualização da Ciência Social Crítica causada pelos estudos sociológicos da Modernidade Tardia e do Novo Capitalismo, em que a ACD necessitou focalizar-se nas práticas sociais, uma vez que seu interesse é sobretudo a mudança social (cf. FAIRCLOUGH, 2001). Assim concebeu-se o discurso

como um momento dessas práticas, interconectadas dialeticamente a outros momentos não linguísticos, mas igualmente importantes para uma teoria-método que pretende ser emancipatória na luta contra hegemonias sociais:

**Figura 01** – Momentos da Prática Social (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003).



A figura 01 representa didaticamente os momentos que estão envolvidos em uma prática ou evento social apontando para o discurso como um momento da Prática Social, dialeticamente conectado a outros momentos da Prática Social. Nessa perspectiva, o discurso é visto ao lado de outros momentos igualmente importantes, devendo também ser privilegiados na análise, pois segundo Ramalho e Resende (2006) “o discurso é tanto um elemento da prática social que constitui outros elementos sociais como também é influenciado por eles, em uma relação dialética de articulação e internalização”, nesta análise o discurso não perde o foco, mas ele oferece pistas para uma compreensão mais completa dos acontecimentos sociais envolvendo o discurso, tal análise ficou conhecida como bidimensional e que encara o texto e seus constituintes dentro das relações sociais, encontrados em múltiplas análises sociais, (ORMUNDO, 2007).

A partir desta relação pode se perceber a internalização de outros momentos da Prática Social no discurso, ou seja, outros momentos não linguísticos da prática Social podem ser internalizadas e conseqüentemente conhecidas no discurso, por este estabelecer relação dialética com os demais momentos, como as ideologias presentes no fenômeno mental que são externalizadas pelo poder constitutivo do discurso.

## O DISCURSO MIDIÁTICO

É cara a Charaudeau (2006) a concepção segundo a qual os atores de uma chamada instância midiática estão imbuídos de uma dupla tarefa. Primeiramente estão em busca de credibilidade, o que os põe em um dispositivo de exibição. Paralelamente se firmam em um ideal de captação do maior número de adeptos, o que os insere em uma lógica de sedução comercial, correspondendo a um dispositivo de espetáculo, em que o que esta em jogo não são apenas produtos do mundo material, mas determinadas ideologias que traduzem o universo dos públicos/alvo, caracterizado pela busca por cooptação, que consiste no maior numero possível que a mídia pode alcançar.

Fairclough (1995, p. 33, 34), por seu lado, propõe uma lista de metas para uma adequada análise crítica do discurso da mídia:

- Um foco de análise deve ser mais amplo sobre a forma como mudanças na sociedade e na cultura são manifestos na mudança de práticas de discurso midiático. A seleção dos dados deve refletir proporcionalmente áreas de instabilidade e variabilidade, bem como áreas de estabilidade.
- A análise de textos da mídia deve incluir uma atenção detalhada a sua linguagem e 'textura'. Ela deve também incluir uma análise detalhada da imagem visual e efeitos sonoros.
- A análise de textos deve ser complementada pela análise da produção e consumo de textos, incluindo uma atenção para as transformações a que os textos estão submetidos pelas redes de práticas discursivas.
- A análise de textos e prática deve ser mapeada pela análise do contexto institucional e sócio-cultural mais amplo das práticas midiáticas, incluindo as relações de poder e as ideologias.
- A análise textual deve incluir tanto análise textual quanto intertextual em termos de gêneros e discursos.
- A análise linguística de textos deve ser concebida multifuncionalmente, e ser orientada a partir da representação e constituição de relações e identidades como processos simultâneos nos textos, bem como as importantes relações entre eles.
- A análise linguística de textos envolve a análise de um certo número de níveis de linguagem, fônico, lexical, gramatical e macro-estrutural e esquemático.
- A relação entre textos e sociedade/cultura deve ser vista dialeticamente. Textos são moldados socioculturalmente, mas eles também constituem a sociedade e a cultura de modo que podem ser tanto transformadores como reprodutivos.

Tais características do discurso da mídia, sua funcionalidade e abordagens de análise serão tomados neste trabalho como suporte de análise do discurso midiático, por se esta trabalhando com um gênero que também passa ser administrado na mídia, reconfigurando e redimensionando suas práticas sociais.

Por seu turno, em sua concepção de cibercultura, Pierre Levy (1999) afirma que as novas formas de tecnologias produziram uma cultura de massa, onde tempo e espaço são desconstruídos e onde as massas podem se reunir em um mesmo tempo criando uma nova ordem cultural que se estrutura e se processa nos ciberespaços. Enfatizando a mídia o autor diz que o que a mídia tem chamado de "informação" nada mais é do que uma espetacularização produzida de diversas maneiras com efeito de produzir captação para o um novo publico.

É ainda Pierre Levy (1999) que define o ciberespaço como o espaço de comunicação aberto pela intercomunicação mundial, proporcionando aos sujeitos acessarem os conhecimentos e informações que lhe aprovelem ao passo que proporciona uma nova abertura para a produção do consumo em uma nova configuração espacial e temporal, dessa forma para Pierre Levy (1999) o ciberespaço é o mais novo espaço onde as técnicas de captação, o jogo da sedução, ganham dimensões universalizantes.

## METODOLOGIA

A natureza de pesquisa que este projeto propõe é qualitativa, uma vez que, já se é conhecido que a pesquisa qualitativa (PQ), abarca inúmeras abordagens todas eles tendo em comum o fato

de que a PQ é de cunho interpretativista, dando apoio ao pesquisador à observação contextual dos dados para a análise que compõe seu corpus, não obstante permite que o pesquisador mantenha relação direta com sua pesquisa e possa intervir tanto nos seus objetivos de pesquisa quando na realidade alcançada pela observação da análise do dados.

Tal pesquisa vai de encontro aos pressuposta da ACD quando afirma que possui caráter crítico intervencionista nas diferenças de classes sociais bem como na manutenção da hegemonia por determinados grupos sociais em detrimento de outros (FAIRCLOUGH, 2001; 2003). Outro importante ponto a ser valorizado é que a PQ se interessa pelo contexto, ou seja, se interessa na compreensão de complexas relações de redes sociais e práticas específicas, o que justifica sua aspecto interpretativista e sua negação à métodos padronizados que se propõem no máximo a respostas já prévias e no mínimo a limitações de informação que a pesquisa pode gerar. Tais considerações são pertinentes para a descrição que se segue de como este projeto pretendo desenvolver sua pesquisa, pois a PQ segundo Resende (2009)

*“lida com descrições e interpretações da realidade social a partir de dados interpretativos; é uma forma de pesquisa potencialmente crítica: por meio da PQ as ciências sociais críticas identificam estruturas de poder naturalizadas em um contexto sócio-histórico definido” (RESENDE, 2009. p. 57)*

Tomado a base de pesquisa para o desenvolvimento do trabalho e feitas reflexões pertinentes para o trabalho com a PQ, passa-se neste momento a descrição de como foi feita a pesquisa, ficando evidente de que forma ela se construiu e qual o seu papel para a academia e as pesquisas sociais e educacionais.

Em um primeiro momento da pesquisa, foi feito uma revisão da literatura, a fim de situá-la teoricamente, categorizando tal aparato em dois campos, teoria de base e teorias focais que penetraram na teoria de base em conjunto na análise dos dados contemplando uma pesquisa transdisciplinar. Foram chamados, para esse fim, pressupostos operacionais básicos da Análise Crítica do Discurso, vislumbrando temas como discurso, práticas discursivas, práticas sociais, análise social, dominação, hegemonia, manipulação e Recontextualização; da Teoria/análise de Gêneros Textuais, considerando gênero como ação social; da Semiótica Social, quando do tratamento da multimodalidade discursiva por meio das categorias da gramática do design visual e das análise tele-fílmicas (IEDEMA, 1996; KRESS; van LEEUWEN, 2006) da sociologia, quando das características da publicidade na sociedade contemporânea (VESTERGAARD; SCHRODER, 1996), dos estudos da comunicação quando da abordagem do conceito de cibercultura e ciberespaço (LEVY, 1999).

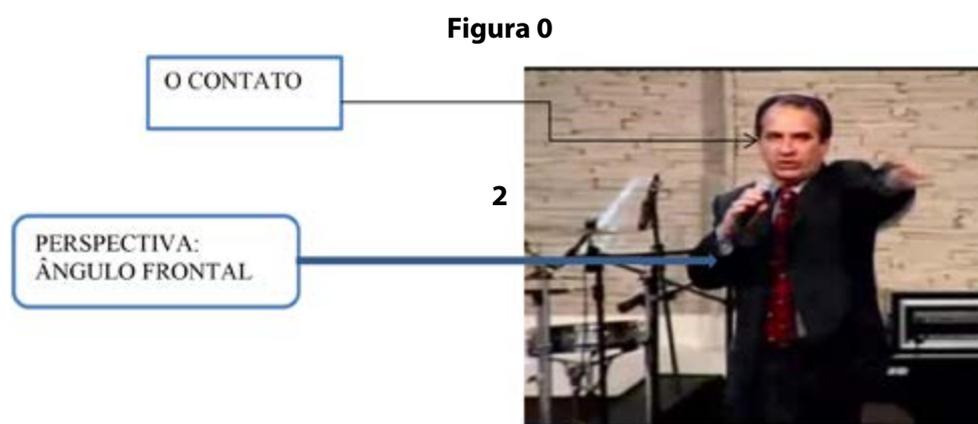
Para a construção do corpus da pesquisa foi considerado um conjunto de edições videográficas do programa Vitória em Cristo, produzidos pelo líder religioso Pr. Silas Malafaia, da congregação Assembleia de Deus, veiculado em diversas emissoras e em variadas grades de horário. A escolha por este material se deve basicamente ao grande espectro de alcance junto à audiência, bem como à acessibilidade do material para coleta, já que, além de sua ampla divulgação em televisão aberta, encontra-se disponível também em variados sites de vídeos. Do montante, foram tomados como representativos para a constituição do corpus, 10 programas, que servirão para a análise.

Em seguida, foi feita à transcrição dos dados, codificação e tratamento da amostra. Concorreram, nesse ponto, abordagem de tópicos como os seguintes códigos: de cenário e contexto, de processos, de atividades, de estratégia, de eventos, práticas e estrutura social (cf. FAIRCLOUGH, 2003, 2006). O texto também foi analisado em uma perspectiva multimodal o que evoca para a análise as

categorais ou as metafunções da gramática do design visual e as seis análises tele-fílmicas investigando o posicionamento dos atores da imagem, as cores, pano de fundo, componentes da imagem, relação entre os componentes da imagem e com os leitores em interações (KRESS; van Leeuwen, 2006). Afim de analisar os elementos verbais e imagéticos do texto em uma perspectiva dialética.

## RESULTADOS

O evento social configurado no gênero pregação religiosa é passível de análise uma vez que promove a observação da recontextualização de determinadas práticas sociais internalizadas em outras. É o que a ACD se propõe a observar tomando o discurso como um elemento nas práticas sociais, investigando determinadas categorias de análise como, ideologia, poder e hegemonia, diretamente ligadas a esses deslocamentos das práticas sociais. É o que se observa nos textos imagéticos extraídos do evento pregação religiosa. Para tanto tomamos as categorias da gramática do design visual e dos níveis da análise telefílmica (IEDEMA, 2001).



Tomando como base certas categorias da gramática do design visual observa-se que o orador mantém *contato* visual com seu público, estabelecendo uma relação de envolvimento com aqueles que lhe assistem, passando ideia de que todos estão juntos e reunidos por um único ideal e crenças.

Juntamente com o *contato* percebe-se nas estratégias do orador outra categoria estudada pela gramática do design visual, a *perspectiva*, que diz respeito aos vários ângulos que uma imagem pode apresentar dependendo da relação que se pretende estabelecer com o público alvo. Assim como o contato visual, o ângulo frontal é o ângulo que mais promove a relação de envolvimento com o público no momento de compartilhar ideias que se pretendem comuns a todos.

No estudo feito sobre o gênero pregação religiosa observou-se o uso estratégico desses elementos abordados pela gramática visual em que o pregador sempre se mostra atento aos fiéis, produzindo uma pregação inflamada de provocações e estímulos, característicos do discurso publicitário, sendo o mais direto possível com a plateia e a câmera, por meio do contato e do ângulo frontal que estabelece com o público.

**Tabela 01**

“Todos nós temos fraqueza, as nossas fraquezas são obstáculos da nossa vida, não tem super-man não meu filho. Ai super-man evangélico, tchan, tcharan, tchan-tchan-tchan-tchan, eu sou o super- man” ((voz cantada)).

Figura 02



Figura 03



Figura 04



Ainda passível de análise é uma nova tendência que se observa nas pregações religiosas caracterizada pela presença de certos movimentos cinéستicos-corporais. São expressões faciais, gesticulações expressivas, jogos cênicos, domínio e performance de palco, modulações de voz entre outras.

Uma consideração importante a se fazer a respeito da publicidade é que ela passou de seu caráter de informação para um caráter de persuasão usando diversos mecanismos da produção cultural humana para convencer seu público à adesão. Observa-se o mesmo na pregação quando o orador utiliza-se de vários modos de apresentação para, em primeiro, lugar chamar a atenção do espectador e, em segundo, obter a adesão de mais pessoas.

O fragmento acima na tabela 01 mostra um orador que usa uma voz melodiosa em sua pregação, unindo-se a este tipo de modulação os movimentos cinéستicos-corporais vistos nas figuras 02, 03 e 04, trabalhando claramente no seu público o humor característico de outros discursos e gêneros e fortemente usado pela publicidade para envolvimento de seu público.

O estudo dos níveis de análise tele-filmica mostrando *cena* e *sequência*, juntamente com o estudo da gramática do design visual, em que se observa a postura do orador em relação ao público, possibilita a compreensão de que estes recursos publicitários e humorísticos envolvendo posturas da voz e movimento do corpo estão presentes no discurso religioso.

Para se compreender os motivos que levam o discurso religioso a abrigar mecanismos da publicidade, recorre-se ao conceito de recontextualização elaborado pela ACD, aqui compreendido como um processo que pode ser visto como uma relação dialética entre os vários estilos presentes na sociedade, entendendo que, de um lado uma entidade externa (em nosso caso, o discurso publicitário) se expande em um novo espaço e por outro lado, espaços já pré-estabelecidos (como é o caso do discurso religioso), com suas próprias características são apropriados por outras práticas sociais.

## CONCLUSÃO

A análise dos dados revelou que ocorre a recontextualização do discurso religioso por meio de práticas da publicidade no evento “pregação religiosa” em uma relação dialética: uma prática constitui a outra sem, no entanto, reduzir-se a esta.

Entende-se assim que a publicidade ganhou proporções onipresentes, pela necessidade que as instâncias sociais apresentam de produzir mercadorias para o consumo, tal atividade consumidora, passa, portanto, da consideração dos objetos em seu valor-de-uso determinado pelas propriedades materialmente inerentes à mercadoria à agregação de um valor-de-troca simbólico. Se o primeiro se pode definir em termos individuais, este último é estritamente social, por promover o relacionamento entre diversos produtores.

Fica claro por tanto que a prática do discurso religioso desenvolve determinados mecanismos tecnológicos e midiáticos para produzir aquilo que ficou conhecido como proposta única de venda da publicidade, em que o discurso religioso agora se propõe.

Dentre os mecanismos constatou-se primordialmente a presença, já usada pela publicidade, do discurso lúdico no evento social “pregação religiosa”, o que se pôde depreender pelo emprego de movimentos sinestésicos-corporais, próprios de domínios de outras práticas e eventos sociais, como as práticas teatrais. Dando ênfase a tais movimentos tem-se o uso de recurso tecnológicos, a exemplo dos jogos de ângulos de câmera próprios de um evento telefilmicono.

Estas novas tendências do discurso religioso vêm confirmar o que se postula sobre publicidade, quando esta, por meio da globalização de caráter capitalista e neo-liberal, tem se tornado cada vez mais não só presente nas práticas sociodiscursivas como necessária para à produção, distribuição e consumo de práticas ideológicas que se pretendem fixas e hegemônicas.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, Nelly. **Publicidade: a linguagem da sedução**. São Paulo: Ática, 1996. CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das Mídias*. São Paulo: Contexto, 2007.

CHOULIARAKI, Lilie.; FAIRCLOUGH, Nornam. *Discourse in Late Modernity. Rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

FAIRCLOUGH, Nornan. **Language and Globalization**. London; New York: Routledge, 2006.

\_\_\_\_\_. **Analysing discourse: Textual analysis for social research**. London/New York: Routledge, 2003.

\_\_\_\_\_. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Editora da UnB, 2001.

\_\_\_\_\_. **Media discourse**. London: Oxford University Press, 1995.

IEDEMA, Rick. *Analysing film and television Television: a social semiotic of hospital an unhealthy business*. IN: LEEUWEN, Theo van; JEWITT, Carey. **Handbook of Visual Analysis**. London: sage, 2001.

KRESS, Gunther.; LEEUWEN, Theo van. **Reading images: the grammar of visual design**. London/New York: Routledge, 2006.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

ORMUNDO, Joana da Silva. **A Reconfiguração da Linguagem na Globalização: investigação da linguagem on-line**. Tese de Doutorado. Brasília: Editora da UNB, 2007.

RESENDE, Viviane. **Análise de Discurso Crítica e Realismo Crítico**. São Paulo: Pontes, 2009.

RESENDE, Viviane de Melo, RAMALHO, Viviane. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

Van DIJK, Teun. **Discurso e Poder**. São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 2011.

VESTERGAARD, Kim; SCHRODER, Torben. **A linguagem da propaganda**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WODAK, Ruti. *Do que trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos*. **Linguagem em Dis(curso)**, Tubarão, v. 4., n. esp., p. 223-243, 2004.

# AS BIBLIOTECAS, O LIVRO E AS TECNOLOGIAS DA INTELIGÊNCIA: PARA UMA INTELIGÊNCIA DA COMPLEXIDADE

**MÔNICA KARINA SANTOS REIS**

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. [monicabiblioufrn@gmail.com](mailto:monicabiblioufrn@gmail.com).

**MARIA DA CONCEIÇÃO XAVIER DE ALMEIDA**

Professora Titular do Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação do Centro de Educação e dos Programas de Pós- Graduação em Ciências Sociais e de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. [calmeida17@hotmail.com](mailto:calmeida17@hotmail.com)

**THIAGO EMMANUEL ARAÚJO SEVERO**

Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. [thiagosev@gmail.com](mailto:thiagosev@gmail.com)

**LOUIZE GABRIELA SILVA DE SOUZA**

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. [louzegaby@hotmail.com](mailto:louzegaby@hotmail.com)

## INTRODUÇÃO

É comum afirmar que o processo evolutivo da história cultural da nossa sociedade pode ser narrado a partir da sistemática da passagem da cultura oral para a escrita, pela invenção da imprensa de Gutenberg, para o surgimento da cultura de massas e cultura das mídias ou mais precisamente da rede mundial de computadores. Esta cronologia nos permitiria compreender as transformações vividas pela sociedade para dar conta das formas de pensar dos sujeitos da cultura e ao mesmo tempo destacar as organizações diferenciais dos modelos mentais acionados pelo que é da ordem da sonoridade (polo da oralidade); da grafia (polo da escrita); e da midiática (polo da telemática). Disso se depreende que essas três tecnologias da inteligência não se expressam como polo substituto da inteligência na nossa história cultural, mas expressam ganhos evolutivos que coexistem no estado atual da cultura mundializada. Quando conservamos e reproduzimos “os artefatos materiais com os quais vivemos, conservamos ao mesmo tempo os agenciamentos sociais e representações ligados à suas formas e seus usos” (LEVY, 1993, p. 76).

A essas fases o Filósofo Pierry Levy denomina de Polos do espírito. A fase oral, como o próprio nome diz, a oralidade (a fala) como principal instrumento propagador de todo conhecimento. No passado a narrativa reinava absoluta como forma canônica de saber, por meio da palavra se cria e duplica a realidade e os indivíduos encontravam-se em circunstâncias parecidas e compartilhavam das mesmas experiências.

Diferentemente da escrita, que ao delegar ao papel a função de memória antes subjugada apenas aos humanos, criou os primeiros indícios de acumulação e separação parcial entre o indivíduo e o saber. Já na fase informático-mediática, as palavras de ordem são imediatez, tempo real e eficácia, entretanto, nela nunca estivemos tão ávidos pela leitura e pela escrita.

Como desdobramento desses três polos anteriores, inaugura-se outro, uma nova tecnologia da inteligência, a inteligência da complexidade proposta por Edgar Morin e Jean- Louis Le Moigne que partem da concepção de uma ciência com consciência, reorganização intelectual, uma ecologia das ideias, uma reforma do pensamento, que aproxima o sujeito de seu objeto de conhecimento, aproxima cultura científica e cultura humanística, ao produzir um conhecimento a partir das grandes reflexões sobre os problemas essenciais da humanidade.

Neste artigo objetiva-se, através da pesquisa bibliográfica, verificar até que ponto o livro e consequentemente as bibliotecas podem ser consideradas artefatos da tecnologia da inteligência,

partindo das assertivas de que tratam da produção e disseminação do conhecimento humano, coexistindo com os demais suportes informacionais.

## A COMPLEXIDADE DO CONHECIMENTO

Vivemos na sociedade da informação, da hiperinformação. O que fazer com essa avalanche informacional? A primeira coisa que é preciso afirmar é que informação não é conhecimento. É matéria prima para o conhecimento. Conhecimento é organizar informações, fazer escolhas, é adequar um conjunto de informações que permita compreender os fenômenos. Portanto, informação é um dado importante para compreender alguma coisa, mas conhecimento é tradução e construção (ALMEIDA; CARVALHO, 2013).

Informação, conhecimento, sabedoria. Essas três palavras são usadas apressadamente como se fossem sinônimas, como se significassem a mesma coisa. Mas é preciso, por um lado, distingui-las e por outro, compreender que da metamorfose da primeira na segunda e da segunda na terceira depende, em grande parte, saber pensar bem para enfrentar e conviver com os problemas e desafios do mundo contemporâneo.

Os conteúdos veiculados no sistema educacional, muitas vezes se reduzem ao conjunto exponencial de informações, porém os alunos não são instigados a pensar sobre eles, isto é, não instigam a construção de conhecimentos. A esse respeito diz Edgar Morin que, mesmo com a cabeça cheia de informações, os estudantes não sabem como articular tantos e tão importantes dados. Para ele é melhor ter uma cabeça bem-feita do que cheia de informações (MORIN, 2006).

Para conhecer é preciso selecionar informações, eleger algumas como mais importantes, articulá-las entre si, imputar significados a elas. Conhecimento é tratamento de informações. É o resultado de uma ação e de um trabalho ao mesmo tempo árduo e prazeroso do pensamento para estabelecer elos entre os dados, observar aproximações e afastamentos, procurar encaixes entre indícios e sinais que reconhecemos como informações sobre um fenômeno, um problema, um tema.

*Conhecimento é manipulação cognitiva, trabalho artesanal do pensamento, como se o pensamento tivesse mãos para dar forma ao que vemos, ouvimos, sentimos, tocamos, apreciamos. Essa manipulação das informações para construir conhecimentos se assemelha ao trabalho do oleiro que, com suas mãos, dá forma ao barro que se torna pote, panela ou telha (ALMEIDA, 2010, p. 10).*

Uma compreensão crítica a respeito do que seja a distinção entre informação e conhecimento é, pois, fundamental para se compreender o que são as tecnologias do pensamento ou da inteligência.

## TECNOLOGIAS DA INTELIGÊNCIA

As tecnologias intelectuais ocupam lugar de operadores cognitivos no processo de construção do conhecimento. Este um dos principais agentes propulsores de mudanças na sociedade e na cultura produzido pelos homens. As formas de sua produção não advém de um processo constante e linear, nem tampouco apresentam impactos de mesma intensidade.

Essa reflexão crítica a respeito da tecnosociedade contemporânea se situa na abordagem ecológica da cognição, segundo Pierre Lévy (1993). Para o autor a gestação e evolução da cultura e sociedade humanas corresponde ao que ele denomina de três polos, três tempos do espírito ou três tecnologias intelectuais: oralidade, escrita e informática.

Mesmo que correspondam em sua origem a momentos da evolução social essas três tecnologias da inteligência constituem, juntas, hoje, um conjunto de potencialidades diferenciadas para compreender o mundo e produzir conhecimento e, por isso mesmo não devem ser permutáveis entre si, substituídas umas pelas outras, nem suprimidas da rede da comunicação. Explica Levy: “ao propor uma abordagem ecológica da cognição, minha maior esperança é a de contribuir para renovar o debate em andamento sobre o devir do sujeito, da razão e da cultura” (1993, p. 20).

Os estudos que analisam as formas de comunicação e produção do conhecimento humano não devem ser fragmentados e isolados para discussão por partes. Pois este todo está imbuído e cada um das partes, e da mesma forma cada parte contem fagulhas das demais e consequentemente do todo, mas com intensidade variável.

A representação do tempo se dá de forma diferente em cada um destes polos, na oralidade o tempo era circular, na escrita linear e na era digital pode ser representadas por ponto em uma infinita rede. “Os polos da oralidade primária, da escrita e da informática não são eras: não correspondem de forma simples a épocas determinadas. A cada instante e a cada lugar os três polos estão sempre presentes, mas com intensidade variável” (LÉVY, 1993, p. 126).

O primeiro polo que iremos explorar é o polo da oralidade. Este consiste em um modo de se produzir conhecimento exclusivamente a partir das culturas que tem na narrativa oral o eixo de comunicação predominante. Pode ser dividido em oralidade primária e secundária, onde a primeira reside em uma sociedade da pré-escrita que tem seu alicerce na memória auditiva e nas lembranças dos indivíduos. A secundária, mais próxima da forma como conhecemos hoje, tem caráter de auxiliar a escrita.

Canal habitualmente utilizado para se obter e disseminar informação, no qual as mensagens são recebidas fielmente tal como são produzidas, tinha na fala, o operador através do qual se transmitiam os conhecimentos oriundos de uma profissão de geração a geração. Na oralidade primária, a palavra tem como função básica a gestão da memória social, e não apenas a livre expressão das pessoas ou a comunicação prática cotidiana. A inteligência, nesta sociedade, encontra-se muitas vezes identificada com a memória, sobretudo com a auditiva (LÉVY, 1993, p. 77).

A oralidade sobreviveu e sobrevive, até hoje, mesmo depois do surgimento da escrita e persiste na sociedade moderna onde impera o digital, pois, parte dos recursos disponibilizados pela informática ainda tem no ato de falar o operador que as potencializa e as faz comunicar. Os recursos tecnológicos estão, implícito e explicitamente, voltados para satisfazer a necessidade do ser humano de se comunicar. Feita por homens e para homens a informática por si só não resolve os problemas da humanidade.

O segundo polo, o da escrita, pode ser considerado um marco na forma de comunicação humana. Isto porque ele propicia a capacidade de registro histórico, de concretização dos saberes produzidos pela oralidade e pelas ideias, de codificação e decodificação humana, de transpor barreiras de tempo e espaço, de ajudar a construir e desconstruir culturas, universalização de crenças, passar por várias ações de traduções e transliterações agregando novos significados e significantes e ainda assim permanecer em seu formato original. Daí porque, o alfabeto e a impressão de Gutenberg que são aperfeiçoamentos da escrita, desempenham um papel essencial no estabelecimento da ciência como modo de conhecimento dominante (LEVY, 1993, p. 87).

Com a escrita inaugura-se uma forma de se produzir e disseminar conhecimento totalmente novo, pela primeira vez elimina-se a necessidade da mediação e do contato face a face entre humanos na transmissão de mensagens. A escrita ao intercalar um intervalo de tempo entre a emissão e a recepção da mensagem, instaura a comunicação diferida, com todos os riscos de mal-entendidos, de perdas e erros que isso implica. A escrita permite a supressão do tempo, sobrevive ao tempo.

A escrita abriu um espaço de comunicação desconhecido pelas sociedades orais, no qual tornava-se possível tomar conhecimento das mensagens produzidas por pessoas que encontravam-se a milhares de quilômetros, ou mortas há séculos, ou então que se expressavam apesar de grandes diferenças culturais ou sociais (LÉVY, 2000, p. 114).

Na sociedade caracterizada pela escrita, o conhecimento toma proporções antes inimagináveis. Nela o saber produzido pelos indivíduos ganha caráter concreto, estanque, uma vez que está registrado, disponível e consultável ao alcance de todos e assim sendo suscetível a interpretações e análise.

Por sua vez, o polo da informática, possibilita um conhecimento do tipo mais operacional, não para ser lido, mas utilizado, onde a palavra de ordem é velocidade e operacionalidade. “O modelo digital não é lido ou interpretado como um texto clássico, ele geralmente é explorado de forma interativa” (LEVY, 1993, p. 121).

O suporte da informação torna-se infinitamente leve, móvel, maleável, pronta a suportar todas as metamorfoses, todos os revestimentos, todas as deformações, podendo ser decomposto, recomposto, indexado, ordenado, comentado, associado e diretamente acessível. Neste polo o conhecimento assume um caráter menos absoluto e mais operatório, direcionados as circunstâncias particulares de seu uso em um ritmo próprio da sociedade em rede, o tempo real.

Cada um dos três polos expõe singularidades cronológicas e referências que os distinguem, sem opor, e que também são representativas de cada época. Para revisar as informações e facilitar o entendimento Pierre Levy criou um quadro recapitulativo representativo onde reúne uma síntese dos três polos.

Neste quadro o autor estabeleceu subcategorias para cada um dos polos onde descreve sucintamente as palavras-chave que esclarece o objetivo de cada uma deles.

**Quadro 1 – Os três polos do Espírito (Quadro recapitulativo)**

	POLO DA ORALIDADE PRIMÁRIA	POLO DA ESCRITA	POLO INFORMÁTICO- MEDIÁTICO
Figuras do Tempo	Círculos.	Linhas.	Segmentos, pontos.
Dinâmica Cronológica	- Horizonte do eterno retorno. - Devir sem referencial nem vestígio.	- História, na perspectiva de uma realização. - Vestígios, acumulação.	- Velocidade pura sem horizonte. - Pluralidade de devires imediatos (a dinâmica fundamental do pólo informático-mediático permanece parcialmente indeterminada).
Referencial temporal da ação e de seus efeitos	- Inscrição em uma continuidade imemorial. - Imediatez.	- Retardo, ato de diferir. - Inscrição no tempo, com todos os riscos que isto implica.	- Tempo real. - A imediatez estendeu seu campo de ação e de retroação à medida da rede informático-mediática.
Pragmática da comunicação	- Os parceiros da comunicação encontram-se mergulhados nas mesmas circunstâncias e compartilham hipertextos próximos.	- A distância entre os hipertextos do autor e do leitor pode ser muito grande. Disto resulta uma pressão em direção à universalidade e a objetividade por parte do emissor, assim como a necessidade de uma atividade interpretativa explícita por parte do receptor.	- Conectados à rede informático-mediática, os atores da comunicação dividem cada vez mais um mesmo hipertexto. A pressão em direção à objetividade e à universalidade diminui, as mensagens são cada vez menos produzidas de forma a durarem.
Distância do indivíduo em relação a memória social	A memória encontra-se encarnadas em pessoas vivas e grupos atuantes.	A memória está semi-objetivada no escrito. - possibilidade de uma crítica ligada a uma	A memória social (em permanente transformação) encontra-se quase que

		separação parcial do indivíduo e do saber; - exigência de verdade ligada à identificação parcial do indivíduo e do saber.	totalmente objetivada em dispositivos técnicos: declínio da verdade e da crítica.
Formas canônicas do saber	-Narrativa. -Rito.	- Teoria (explicação, fundação, exposição sistemática). - Interpretação.	- Modelização operacional ou de previsão. - Simulação.
Crítérios dominantes	- Permanência ou conservação. - Significação (com toda a dimensão emocional deste termo)	Verdade, de acordo com as modalidades da: - crítica. - objetividade. - universalidade.	- Eficácia. - Pertinência local. - Mudanças, novidade.

Fonte: (LEVY, 1993, p. 127)

O quadro acima permite inferir que a relação entre homem, conhecimento e memória, difere nos três polos, estando em determinado momento mais próximo e por vezes mais distanciado entre si. Permite também sugerir que o saber produzido por formas distintas, se expressam de forma igualmente singulares.

Os três polos do espírito ou as inteligências intelectuais são dessa forma um meio para compreender as sociedades e culturas, dando ênfase a determinadas formas peculiares de lidar com as questões ligadas a informação e conhecimento. Como uma forma de responder aos anseios de religião preconizados pelas ciências da complexidade estendemos a existência de um quarto polo, a inteligência da complexidade.

## INTELIGÊNCIA DA COMPLEXIDADE: O QUARTO POLO

A quarta inteligência intelectual é gestada no berço das ciências da complexidade e busca produzir um conhecimento que consiga abranger as múltiplas dimensões da vida, consciente de sua importância e de seus limites, que coexista, mesmo que em ambientes paralelos, com a fala, a escrita e os avanços tecnológicos, e que juntos possam representar mais que a soma das partes.

O quarto polo necessário para a compreensão da formação do sujeito diante do mundo poderia ser anunciado como um novo acontecimento intelectual, a inteligência da complexidade. Em outras palavras podemos chamar essa inteligência de sabedoria, ou seja, aquilo que permanece, que fica, portanto, a sabedoria parece ser sempre o que é transdisciplinar, porque ela permanece durante muito tempo.

Esse polo transversaliza várias áreas do conhecimento, induz à possibilidade e a emergência de compreender os fenômenos, os temas, o mundo, ou seja, ler as coisas do mundo e ao próprio homem em sua face complexa, quer dizer, dinâmica, aberta, incerta, em permanente metamorfose, o que é da ordem do complexo.

Empreender esta jornada pressupõe, pari passo, o exercício de pensar complexo, de dissolver o imobilismo das disciplinas, da fragmentação e dos programas redutores. Por extensão, ultrapassar uma sociedade imersa em uma rede restrita ao acúmulo da informação por uma sociedade simbiótica, capaz de construir conhecimento, seria o panorama ideal para o florescimento desta utopia possível.

O caráter coletivo e pragmático da inteligência da complexidade se assenta na premissa de que só é inteligível aquilo que é comunicável, memorizável em um tecido de relações, adaptado e adaptáveis, transdisciplinar, que versem sobre códigos de esquemas, símbolos de informação, de computação, arte e cognição (MORIN; LE MOIGNE, 2000).

Uma inteligência da complexidade busca transpor o caráter dedutivo, quantificável e absoluto das ciências modernas, caminha em busca do pensar bem, exige de si um rigor obstinado, reorganização intelectual, uma ecologia das ideias.

## O LIVRO E A BIBLIOTECA: ARTEFATOS DA TECNOLOGIA DA INTELIGÊNCIA

Uma vez expressa à concepção do que consideramos conhecimento, estabelecida a relação entre as quatro tecnologias da inteligência, estas entendidas como sendo sinônimo de sabedoria (aquilo que fica, que permanece) faremos as possíveis conexões com um suporte informacional, o livro, e uma instituição a biblioteca, que igualmente imbricados com a produção do conhecimento e preservação da memória e permanece geração após geração.

Ao retratar a evolução dos suportes informacionais nas concepções de Wilson Martins (1996) no livro *a Palavra Escrita*, e Luís Milanese em *Biblioteca* (2002), resgata-se o histórico de que o papiro foi o primeiro suporte informacional, atravessou séculos, levando a cultura do Egito a outros povos e oferecendo ao homem a oportunidade de realizar a preservação da memória cultural. Posteriormente, sua substituição pelo códex de pergaminho, feito da pele de alguns animais, folheável e não mais desenrolável, é considerado um grande avanço de modo que o pergaminho é considerado como a ponte entre o papiro e a imprensa.

Com a invenção da imprensa e a larga utilização do papel, estabelece-se um cenário que possibilita maior acessibilidade a essa tecnologia revolucionária que é o livro e culminando em maior acesso e disseminação do conhecimento. Nesse contexto, o livro como fonte de memória e transmissão do conhecimento popularizou-se, determinou a instauração de novos paradigmas que nortearam a história da inteligência humana e adquiriu grande representatividade enquanto elemento de preservação da memória e difusão da cultura.

O conhecimento preservado nos livros pode ser considerado como indicador histórico da evolução social, das mudanças e permanências, construções e reconstruções, sociais, culturais, documentárias e literárias. Mesmo com o suporte da informática, livros históricos, literários, reflexivos ou críticos continuam a ser publicados, comercializados, socializados e lidos. Bibliotecas continuam a existir, aperfeiçoando seus serviços, atualizando e diversificando seu acervo cultural.

A biblioteca é, pois, um espaço onde é possível incitar a imaginação, a criatividade, a ludicidade e a promoção da leitura. Tendo no livro um instrumento importante para exercitar uma ecologia das ideias e o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, uma vez que é na literatura que temos a oportunidade de conhecermos um pouco mais da condição humana.

Lugar de estudo, de concentração, de recolhimento, necessários ao estudo e à pesquisa, a biblioteca pode ser caracterizada como um centro difusor do saber, da cultura e do conhecimento produzido e potencializa-se ao conectar-se também com outros meios tecnológicos de acesso ao conhecimento. A biblioteca é, pois, uma babel da cultura humana.

É preciso pensar em um co-existência entre a tecnologia e outras formas de produção e difusão do conhecimento. Devemos pensar na imbricação, na coexistência e interpretação recíproca dos diversos circuitos de produção e difusão do saber, e não em amplificar e extrapolar certas tendências, sem dúvidas reais, mas apenas parciais, ligadas apenas à rede informático-midiática (LEVY, 1993, p. 116).

No mundo antigo a informação não estava disponível para o todo os indivíduos, existia o con-

trole de acesso aos textos escritos, haviam muitos furtos de livros, inquisição e censura a determinadas obras. No século XIX e início do século XX, as bibliotecas passam de acesso fechado, que era comum até então, para “livre acesso às estantes”. O que foi um avanço porque oferece a possibilidade ao leitor de escolher pessoalmente os livros, de examinar e folhear a vontade (MARTINS, 2002, p. 328).

Atualmente, com a criação da rede mundial de computadores ocorre justamente o contrário: a informação é amplamente disponível para consulta em locais físicos e remotos. Por outro lado, e talvez um grande problema para a civilização pós-moderna é que tornou-se impossível saber tudo que está sendo publicado sobre determinado assunto no mundo. Muito embora o acesso a essas informações ainda continue não disponível de forma igualitária para todos (ANZOLIN; CORREA, 2008).

Em meados do século XX, as mudanças sociais aliadas à progressiva expansão e fragmentação do conhecimento, bem como o avanço tecnológico levam a outra fase de evolução em que a preocupação com o “tipo” de Biblioteca até então posto em uso, um sistema independente de origem institucional, um padrão de serviços acessível, todo o potencial dos serviços dispostos aos utilizadores potenciais, tende a desaparecer. Este padrão seria substituído por uma grande diversificação dos serviços e produtos; e também pela diversificação dos suportes informacionais disponíveis. As palavras de ordem nesse período são: flexibilidade, adaptabilidade, interdependência e cooperação. No final desse século surge uma nova configuração de Bibliotecas, as virtuais/digitais.

O volume de informação produzido no mundo atualmente e que circula em todos os canais disponíveis, é simplesmente inimaginável. Essa quantidade de informações vem desafiando tanto aqueles que precisam encontrá-las quanto os encarregados de selecioná-las e organizá-las. Quanto mais informação está a nosso dispor, mais difícil e demorado é para chegar exatamente na informação desejada, além do fato de que a uma das limitações da tecnologia está direcionada a inexistência de comunicação entre seus suportes. Por esta razão hoje, e cada vez mais, a Biblioteca, por meio de seu acervo, é mais exigida no sentido de responder, de um lado, às crescentes exigências de atualização, e, de outro, às demandas geradas pela produção do conhecimento, por meio da pesquisa de natureza científica.

Diante desse cenário, ora antagônicos, ora sincrônicos, percebemos que o livro é uma espécie de perfeição insuperável na ordem do imaginário, trata-se de uma invenção como a colher, o martelo, a roda ou a tesoura. Uma vez inventados, na essência de sua finalidade não podem ser aprimorados. Talvez ele evolua em seus componentes, talvez as páginas não sejam mais de papel. Mas ele permanecerá o que é (ECO; CARRIÈRE, 2009).

Antes há que se pensar em coexistência entre o livro os recursos informáticos como forma de complementaridade e não como substitutos um do outro. Ambos, apresentam facilidades e precisam existir lado a lado. Os saberes impressos e digitais deverão conviver

simultaneamente como opções diferentes e complementares, não havendo um parâmetro de que essa ou aquela forma de acesso seja melhor ou pior. Existem facilidades, como também restrições, mas o importante é o desempenho e a contribuição de cada um desses formatos e categoria de bibliotecas no desenvolvimento do conhecimento humano. “O grande problema será o gerenciamento simultâneo dos formatos informacionais com os das novas tecnologias” (DRABENSTOTT; BURMAN, 1997, p. 184).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias que emergem historicamente da cultura proporcionam o rompimento de barreiras geográficas, a livre circulação da informação e o surgimento do suporte digital, das bibliotecas

fora do ambiente físico e de livros sem páginas, surgindo nesse processo novas nomenclaturas como biblioteca digital, biblioteca virtual, livro eletrônico, e-book. Em contrapartida, nunca tivemos tanta necessidade de escrever e livros para ler.

Desta forma podemos concluir que a informação impressa é um dos maiores bens que a humanidade já conquistou. Por meio dela as pessoas acessam a informação e geram conhecimento.

O livro, um dos instrumentos mais permanentes da inteligência intelectual, tal qual conhecemos, é um objeto simbólico, presente no nosso convívio e nossa cultura, ao qual a sociedade pós-Gutenberg confiou a tarefa de armazenar nossa memória e fazer circular o conhecimento produzido e deverá coexistir em sintonia e complementaridade com outras tecnologias.

Partindo da premissa de que para se configurar como tecnologia da inteligência, leva-se em consideração a imbricação na produção do conhecimento, a coexistência com outras tecnologias, tratar-se de algo que depois de inventado não possa ser superado, consideramos que livro e biblioteca devem sim ser configurados como instrumentos da tecnologia da inteligência.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Conceição Xavier de. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

ALMEIDA, Maria da Conceição Xavier de; CARVALHO, Edgard de Assis. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 6. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

ANZOLIN, H. H. Biblioteca universitária como mediadora na produção do conhecimento. Rev. Diálogo Educ., v. 8, n. 25, p. 801-817, set./dez. 2008.

DRABENSTOTT, K. ; BURNAN, C.M. Revisão analítica da biblioteca do futuro. **Revista Ciência da Informação**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 180-194, jun. 1997.

ECO, Umberto; CARRIÈRE, Jean-Claude. **Não contem com o fim o livro**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Record, 2010.

EINSTEIN, Albert. **Como vejo o mundo**. Tradução H. P. de Andrade. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. O futuro do pensamento na era da informática. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1993.

MARTINS, Wilson. **A palavra escrita: história do livro, da imprensa e da biblioteca**. São Paulo: Ática, 1996.

MILANESI, Luís. **Biblioteca**. São Paulo: Ateliê, 2002.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

LE MOIGNE, Jean-Louis; MORIN, Edgar. **A inteligência da complexidade**. Tradução Nurimar Maria Faldi. São Paulo: Peirópolis, 2000.

SHIVA, Vandana. **Monocultura da Mente**. Perspectiva da biodiversidade e da tecnologia. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Editora Gaia, 2003.

# AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO – TICS E O ENSINO SEMIPRESENCIAL E A DISTÂNCIA: UM ESTUDO EM UMA IES EM MOSSORÓ – RN

## **HALLYSSON HENRIQUE F. DUARTE**

Graduado em Matemática pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Mestrando em Ciências da Computação – UERN/UFERSA. Docente da Rede Estadual de Ensino Nível III, Professor da Universidade Potiguar – UnP, Tutor à Distância do Curso de Matemática à Distância pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA – hallyssonduarte@unp.br

## **JACQUELINE DANTAS GURGEL VERAS**

Graduada em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mestra em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Docente da Universidade Potiguar – UnP, Campus Mossoró – jacqueline.danta@unp.br

## **JHOSE IALE C. DA CUNHA**

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Especialista em Docência Superior pela Universidade Gama Filho e pela Universidade Potiguar. Mestre em Ciência da Educação na Universidade Lusófona, em Portugal. Atua como Docente da Universidade Potiguar – UnP. – jhoseiale@unp.br

## **RUSLÂNDIA S. M. SILVEIRA**

Graduação em Psicologia, Pós-graduação em Docência no Ensino Superior e Mestrado Profissional em Administração pela Universidade Potiguar – UnP. Atua como Docente e Coordenadora dos Cursos Superiores de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos e Gestão Pública – ruslandiasilveira@unp.br

## RESUMO

A utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação vem ganhando espaço no atual cenário educacional. O objetivo da pesquisa é apresentar de que forma essas TIC's estão sendo vistas pelos discentes de uma Instituição de Ensino Superior de Mossoró – RN que cursaram uma disciplina a distância dentro de sua estrutura curricular presencial devido a portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004 que regulamenta a oferta de carga horária a distância para os cursos ou disciplinas presenciais. A pesquisa foi realizada com 315 alunos da referida IES. Procedeu-se a aplicação de um questionário com os alunos. A análise dos dados quantitativos foi orientada por meio do Software SPSS, versão 17.0. Os resultados demonstram que a utilização das tecnologias de informação e comunicação no ensino superior, segundo os alunos, é um agente facilitador no processo aprendizagem. Constatamos que embora haja um grande número de alunos (59,4%) que se diz não se empolgarem em estudar para tais disciplinas apenas pelo fato dessas se utilizarem das ferramentas tecnológicas, há um alto índice (73%) de aceitação da utilização das TIC's como facilitador do processo de aprendizagem, no ensino superior. Conclui-se assim que, apesar do material ser de fácil entendimento e o AVA demonstrar fácil compreensão ainda existe certa resistência na utilização do ensino a distancia dentro da estrutura curricular do ensino presencial. Logo, as TIC,s utilizadas no ensino EAD é melhor aceito por esses alunos como um suporte para o ensino presencial.

**Palavras-chave:** Tecnologias de Informação e Comunicação. Ensino Presencial. Ensino a Distancia.

## RÉSUMÉ

L'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication a gagné du terrain dans le milieu éducatif actuel. L'objectif de la recherche est de présenter comment ces TIC sont perçus par les élèves d'un établissement d'enseignement supérieur Mossoró – RN qui a assisté à une distance de cours au sein de votre classe de programmes d'études en raison de l'ordonnance n ° 4059, de Décembre 10, 2004 qui régule l'alimentation de la distance de la charge de cours ou disciplines scolaires. L'enquête a été menée avec 315 élèves de l'IES dit. Les auteurs ont mené un questionnaire avec les élèves. L'analyse quantitative des données a été guidé au moyen du logiciel SPSS version 17.0.

Les résultats démontrent que l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement supérieur, selon les élèves, constitue un facilitateur dans le processus d'apprentissage. Nous notons que bien qu'il existe un grand nombre d'étudiants (59,4%) qui est dit de ne pas empolgarem dans l'étude de ces disciplines juste à cause de ces outils technologiques sont utilisés, il ya un taux élevé (73%) de l'acceptation de l'utilisation des TIC en tant que facilitateur du processus d'apprentissage dans l'enseignement supérieur. On en conclut que, il ya bien le matériau est facile à comprendre et facile à comprendre AVA spectacle est encore une certaine résistance à l'utilisation de l'enseignement à distance dans le curriculum de l'enseignement en classe. Bientôt, les TIC, s utilisé dans l'enseignement EAD est mieux acceptée par les étudiants comme un soutien à l'enseignement.

**Mots-clés:** technologies de l'information et de la communication. Salle de classe de l'éducation. l'apprentissage à distance.

# AS TECNOLOGIAS NO ESPAÇO ESCOLAR: DEMANDA EMERGENTE DA LÓGICA CAPITALISTA

## **PAULO MARTINS PIO**

Mestrando do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE). Pedagogo, Supervisor Escolar da rede municipal de Fortaleza – paulupio@gmail.com

## **JOSÉ PEREIRA DE SOUSA SOBRINHO**

Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Bolsista FUNCAP – jpsobrinho@yahoo.com.br

## **ANTONIO OZIÉLTON DE BRITO SOUSA**

Mestrando do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE). Bolsista da CAPES. Especialista em Gestão Pública (UECE). Professor da Educação Básica – ozieltonsousa@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

Sob o enfoque marxista, o qual determina o nosso plano de investigação da realidade, a tecnologia é, em primeiro lugar, a análise da forma material adotada pelo desenvolvimento das forças produtivas em um determinado período histórico, assim como a mudança tecnológica é a exteriorização da potencialidade do homem em transformar a natureza por meio do trabalho. Acrescentamos ainda que se trata de um fenômeno por excelência social, e integralmente configurada pelo modo de produção dominante, não neutra e nem tão pouco economicamente asséptica (KATZ, 1996).

O avanço no campo tecnológico é operado em relações capitalistas de propriedade que são historicamente transitórias. A regra geral é inovar ou morrer. Sob o domínio do capital o avanço tecnológico está submetido à preservação da propriedade privada dos meios de produção, e sua consequente acumulação e expansão.

A utilização produtiva das novas tecnologias, entre elas a informática, determina novas formas de organização da produção e, em decorrência disso, novas formas de gestão do trabalho dentro da mesma (COGGIOLA, 1996).

No atual modelo de acumulação flexível, as tecnologias são idealizadas e encontram-se em harmonia e a serviço de um padrão econômico com limites planetários cuja busca incessante pelo lucro cada vez maior degrada os recursos naturais e subvertem as necessidades humanas.

Esse projeto do capital tem invadido toda a nossa vida, rompido as barreiras entre economia, poder e conhecimento, e da mesma maneira que os avanços técnico-científicos, tem extrapolado os limites econômicos e políticos e passado a fazer parte de nossa vida de forma intensa.

A supervalorização da tecnologia enquanto elemento de modernização, de renovação e de eficiência na produção ou nos serviços extrapolou os muros das fábricas e chegou às escolas na forma de política educacional. Vivenciou-se no Brasil, além das regulações neoliberais para a educação, programas e projetos que incentivaram o uso de aparatos tecnológicos enquanto ferramenta pedagógica. Atualmente, o símbolo tecnológico dominante na sociedade capitalista e ainda em difusão na escola é o computador. A inserção desses aparatos no meio escolar alterou e vem alterando sensivelmente as relações entre os atores e entre os componentes do sistema, uma vez que compreendemos que a tecnologia não é simplesmente um adorno ou um adendo superficial que se possa incrustar no velho prédio sem que outras partes sejam afetadas.

Buscaremos neste trabalho, interpretar dialeticamente as novas demandas que o capital vem impondo para as políticas educacionais de implantação do computador na escola, e assim pensar numa educação que extrapole o viés da fetichização tecnológica, que supere a lógica do alienado adestramento tecnológico.

Portanto, trataremos que analisar o processo de inserção do computador na escola, enquanto ferramenta pedagógica, refletindo sobre o significado social, político e econômico trazido por esta tecnologia, pois sua inserção na escola constitui, todavia, apenas a ponta do iceberg que a revolução tecnológica representa para o campo educacional (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003, p. 109). É preciso mergulhar e ir mais fundo nas razões, nos impactos e nas perspectivas dessa política para a educação.

## COMPUTADOR NA ESCOLA: TRANSFORMAÇÃO QUALITATIVA NA APRENDIZAGEM?

Face ao novo padrão de acumulação – calçado na introdução de novas tecnologias<sup>1</sup> ao processo de produção de mercadorias – o que exige, conforme reclamam os empresários, a substituição do trabalhador parcelado e especializado, por um trabalhador polivalente, flexível, criativo e, sobretudo com uma nova mentalidade diante das exigências impostas pelos organismos internacionais como o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Banco Mundial (BM), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e outros, que expressam as regulações neoliberais para educação na tentativa de superar o que eles chamam de crise de eficiência, de eficácia e produtividade dos sistemas educacionais, para as quais surgiram políticas educacionais que visam, sobretudo, tornar as práticas pedagógicas mais eficientes – instituindo uma reforma nos sistemas educacionais – com o objetivo de atingir a tão desejada qualidade total.

Contudo, renovar, na perspectiva neoliberal, significa a inserção na escola de estratégias de gestão empresariais, reformulação do perfil dos professores e sobretudo, implementação de uma ampla reforma no currículo. Essa reforma curricular, no Brasil, foi promovida pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – nº 9.394/96, e pela elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Ambos, em consonância com a retórica neoliberal, que atrelam a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado e/ou às necessidades de livre iniciativa. Dessa forma, atendem os interesses dos empresários, que desejam uma força de trabalho qualificada, ou seja, apta para a competição no mercado nacional e internacional.

Tanto na LDB como nos PCNs fala-se de uma formação geral, a qual deve fornecer aos alunos o domínio do uso oral e escrito da língua, dos conhecimentos básicos de matemática e ciências e linguagem de informática, que adquirem no atual contexto produtivo uma maior relevância. Valoriza-se ainda as técnicas de organização, o raciocínio de dimensão estratégica e a capacidade de trabalho cooperativo.

Contudo, a história da educação tecnológica inicia-se no Brasil, no que se refere à questão da informática, durante a década de 1960, quando se procurou, por meio do uso da Tecnologia Educacional, tornar a escola um celeiro de mão de obra para atender às exigências do sistema capitalista,

<sup>1</sup> Referimo-nos as novas tecnologias de base micro-eletrônicas desenvolvidas pela convergência das telecomunicações com a informática, como os computadores pessoais, a internet e a telefonia móvel.

em um contexto no qual o país encontrava-se em pleno crescimento econômico – o “milagre econômico” propiciado durante a ditadura militar<sup>2</sup> – e iniciando seu processo de industrialização.

Neste período da história do Brasil, houve uma supervalorização da Tecnologia Educacional (OLIVEIRA, 1997, p. 9), o que acabou por transformar a escola em um “instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção do tipo capitalista” (SAVIANI, 2003, p. 24).

Portanto, desenvolve-se a partir dessa época, e mais intensamente na sociedade atual, um discurso de fetichização tecnológica, ou seja, um discurso baseado numa visão um tanto linear das tecnologias, em especial com o computador, como se o simples fato de utilizar os recursos tecnológicos alterasse a lógica societal da atualidade, especialmente no que tange às relações emergentes do mercado de trabalho, ou solucionasse de forma mágica os problemas enfrentados pela escola. Tal concepção provocou dentro do ambiente escolar uma panacéia para os problemas escolares.

O fetiche construído sobre o computador leva a crer que o domínio desta tecnologia, por si só, é capaz de resolver as mazelas e os problemas tão difundidos na escola como o alto índice de reprovação e de evasão, e o baixo índice de aprendizagem dos alunos. No entanto, Cysneiros (1996) nos alerta que a presença pura e simples dos computadores na escola, não significa uma transformação qualitativa na aprendizagem. O maquinário em si não estimula os professores a refletir sobre sua prática pedagógica e nem tão pouco ensina aos alunos novos meios de aprender. O mais importante é garantir um ambiente favorável ao desenvolvimento da cognição humana, com recursos humanos e estruturais propícios à aprendizagem, podendo estar com ou sem computadores. O que a tecnologia, por si só, pode acrescentar é mínimo, diante do que se pode fazer com ou sem ela.

Acreditamos sim que o computador pode trazer benefícios pedagógicos à escola, mas anteriormente faz-se necessário questionar suas finalidades, intenções, condições estruturais de funcionamento e de uso, assim como, oferecer formação apropriada aos docentes, haja vista que nem todos os professores têm o domínio sobre esta tecnologia.

## FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

É fácil verificar nas escolas que existe um significativo aumento de recursos e equipamentos tecnológicos que podem ser utilizados para fins pedagógicos. No entanto, não tem ocorrido uma otimização no uso desses, pois a política educacional vigente favorece a renovação tecnológica nos equipamentos pedagógicos, mas não favorece a uma política de formação continuada efetiva ao quadro docente da educação, uma vez que a formação em exercício defendida pela LDB, a nosso ver, não é a única e, na verdade, tem se mostrado um dos piores mecanismos de ofertar aos professores acesso a uma formação continuada.

Em Fortaleza, o Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), estrutura vinculada a secretaria municipal de educação e especializada em tecnologias de informação e comunicação (TIC) aplicada à educação, é responsável pela formação dos professores e técnicos das unidades escolares de sua área de abrangência quanto ao uso das tecnologias enquanto ferramenta pedagógica; e pelo suporte pedagógico e técnico às escolas (elaboração de projetos de uso pedagógico das TIC, acompanhamento e apoio à execução, etc) e ainda participa conjuntamente com a secretaria de educação da

<sup>2</sup> A política econômica adotada durante a ditadura militar provocou grandes mudanças no quadro geral da economia brasileira – ainda que a sua configuração estrutural e a dinâmica de expansão tivesse sido, no essencial, preservadas e reproduzido um padrão de acumulação do capital. Esse vigoroso ciclo expansivo da economia no Brasil entre os meados da década de 1960 e início dos anos 1970 foi transformado pela retórica do regime militar de “milagre brasileiro”.

seleção e credenciamento de professores interessados em atuarem nos laboratórios de informática educativa (LIE) das escolas municipais.

Nas condições sobre as quais é efetivada a formação para os professores da rede básica de ensino encontramos obstáculos a serem superados, a saber: cursos com carga horária insuficiente para atender os objetivos propostos e, mesmo assim, tem parte de sua carga horária na modalidade a distancia, cursos de formação expressivamente técnicos, abordando somente a utilização do pacote do sistema operacional LINUX; e insuficiente apresentação de softwares pedagógicos e outras formas de utilização do computador a partir dos conteúdos abordados em sala de aula.

Diante desse quadro, constatou-se que não existe um número suficiente de professores para trabalhar nos LIE das escolas pública municipais. Pesquisando no departamento do ensino fundamental a situação dos LIE de cinquenta e seis (56) escolas municipais de Fortaleza, constatamos que em vinte e sete (27) escolas não existia professor lotado no LIE em nenhum dos horários de funcionamento e sete (7) escolas necessitavam de um professor em um dos turnos.

A secretaria municipal de educação lançou, em maio de 2011, um edital para credenciamento de professores habilitados a exercerem a função de professor do LIE. O principal pré-requisito para participar do processo de seleção era ter frequentado cursos de formação específica na área de tecnologias educacionais. Após o processo de seleção, somente doze (12) vagas foram preenchidas. O que era para ser bem comum a todos os professores tornou-se privilégio de alguns, motivo de concorrência e critério de seleção.

Esta cobrança associa-se a um saber valorizado nos dias atuais pelo mercado. Em situações como essas, residem contradições de raiz, visto que o poder público não exige, (ainda) como pré-requisito para ingresso nas carreiras na área educacional, conhecimentos em informática. Entretanto, no labor diário, cobra-se dos trabalhadores tais conhecimentos ao ponto de avaliar-se negativamente um funcionário que não apresente este diferencial: “conhecimentos em informática” (PAIVA, 2006, p. 122).

Outra falha da política de formação dos professores por parte dos executores do programa é denunciada quando se observa a concepção de formação continuada. A formação continuada é tratada nos documentos oficiais como aperfeiçoamento, capacitação em serviço, capacitação em exercício ou treinamento. Esses termos não podem ser aplicados como sinônimos, haja vista que eles carregam consigo múltiplos sentidos a partir de suas formações ideológicas de origem.

Levemos, portanto, em conta somente o termo treinamento para comprovarmos essa posição. Segundo o dicionário Aurélio (1989), treinamento significa: ato ou efeito de treinar [...]. Ou seja, nessa concepção, o processo de construção de novos conhecimentos fica reduzido ao treino. Esta perspectiva de formação continuada dos professores, enquanto treinamento acena para a exercitação de instruções e tarefas para as quais os docentes foram adestrados, onde estas devem ser executadas sobre a ausência de reflexão sobre seu conteúdo histórico-social.

Segundo Paiva (2006), esta racionalidade técnica que vem permeando e instrumentalizando as práticas pedagógicas de formação, pautadas nos princípios de que os docentes deverão conhecer e manipular, por serem orientados por objetivos operacionalizados acabam tentando neutralizar a ação dos sujeitos envolvidos no processo. O que ocasiona uma desprofissionalização, silenciamentos e desapropriações frente ao discurso inovador e verticalizado que vem adentrando os muros das escolas.

Diante da precária formação dos professores, OLIVEIRA (1997) citando Almeida (1987) nos explica a existência do sentimento de descrédito, de “repulsa”, por parte dos professores em relação o

uso do computador enquanto ferramenta pedagógica. Ele nos diz que a reação dos educadores à tecnologia no espaço escolar não se caracteriza apenas como rejeição ao novo, mas se dá em decorrência das experiências negativas históricas que outros segmentos já tiveram a respeito de outras tecnologias<sup>3</sup> que se proclamavam salvadoras, mas que só trouxeram novos laços e enganos, com alguns parcos benefícios.

A ideal formação dos professores – seja a chamada formação inicial ou em seu caráter de formação continuada – contribuirá para a construção de um sujeito político, crítico, transformador e, quiçá, revolucionário, e para isso exigimos do professor não somente ser uma pessoa crítica, que domine os conteúdos, que seja engajado na construção de um novo projeto político para a sociedade, mas que tenha necessidade de dominar seus instrumentais de trabalho.

Claro que a formação do professor para utilizar o computador na escola, como diz Oliveira (1997) citando Roitman (1990), não pode reduzir apenas a instrumentá-lo de habilidades e de conhecimentos específicos, mas também garantir que ele tenha compreensão das relações entre essa tecnologia e a sociedade.

No entanto, as debilidades do modelo de formação de professores em Informática Educativa não são gratuitas, mas explicitam a forma fragmentada e autoritária de inserção dos computadores na escola pública. Este modelo tem muito mais objetivos de “tapar buracos”, do que propriamente formar profissionais para o desempenho de suas novas atividades.

Dantas (1991), citado por Oliveira (1997), nos afirma que esta precarização na formação do professor não é por acaso. Ela é fruto da divisão social do trabalho na sociedade capitalista, que termina por esvaziar o professor dos conteúdos fundamentais, dificultando o desenvolvimento de uma prática com vistas a transformar a realidade social.

Dessa forma, o docente dificilmente conseguirá incorporar na sua ação em sala de aula, elementos que lhe permitam construir, juntos com os alunos, uma ação que busque não só compreender a realidade em que estes estão inseridos, mas também, e, principalmente, atuar para sua transformação.

A incompetência do professor em articular o processo de ensino-aprendizagem com os interesses político-sociais é, na concepção de Nosella (1991), apud OLIVEIRA (1997), um dos mecanismos utilizados pelas classes dominantes para deter o avanço da luta política dos dominados, pois como afirma o autor, citando Cunha (1989), um dos objetivos principais de aparelho escolar, numa sociedade capitalista, é impedir que se processe a fusão da consciência espontânea de classe do proletariado com a concepção dialética da história.

Portanto, urge uma formação que rompa o viés da alienação, que possibilite a compreensão dos mecanismos de dominação e contribua na preparação de indivíduos insatisfeitos com o que lhes apresentam.

## ESTRUTURAS FÍSICAS DE FUNCIONAMENTO

Nossa segunda crítica quanto à política educacional voltada para a informática educativa diz respeito aos aspectos técnicos, estruturais e materiais presentes, ou melhor, ausentes, de acordo

<sup>3</sup> Para exemplificar citamos a aquisição de antenas parabólicas, televisores e vídeos-cassete para as escolas com o intuito de promover capacitação e atualização dos professores por intermédio da TV Escola, canal de televisão brasileiro via satélite. Com a modernização dos aparatos tecnológicos, os programas exibidos no referido canal foram gravados em DVD's e distribuídos para as escolas, o que também não garantiu sua utilização. Nesse programa, o governo deu maior ênfase na colocação desse equipamento tecnológico na escola, pouco se importando com a formação de recursos humanos, o que contribuiu para torná-lo obsoleto, sem utilização.

com a nossa pesquisa. Encontramos escolas com sérios problemas estruturais, principalmente nas instalações elétricas e na composição dos laboratórios.

Identificamos que o suporte técnico é oferecido pelos próprios fornecedores das máquinas. Os contratos firmados entre o Estado e as empresas para o gerenciamento dos LIE revelam o ideário neoliberal na reforma do setor público, e justificam a gradativa e veloz abdicação do Estado no que tange ao mínimo de condições de trabalho com vistas à melhoria e ao desenvolvimento do ensino. Para o preenchimento desta lacuna, valorizam-se parcerias entre fundações, empresas ou voluntariado da sociedade civil, como a que encontramos na EMEIF André Luiz, localizada no bairro Jangurussu.

Ao receber visita da equipe técnica responsável pela montagem dos computadores, a direção da escola foi informada que a sala destinada para a montagem do LIE não era adequada. Diante disso, como forma de garantir o acesso dos alunos a estruturas materiais mínimas que podem ser oferecidas pela escola, a direção recorreu a Fundação Educacional André Luiz que funciona dentro da própria escola. A obrigação do Estado foi executada por outra instituição, que não só construiu o LIE, mas também um refeitório e um auditório. A procura ou aceitação de recursos extras por parte da escola transfere a responsabilidade, que é própria do poder público para outros setores da sociedade e sinalizam as condições precárias de funcionamento das escolas, bem como a real situação de trabalho a que todos os profissionais da escola são submetidos.

Outro fato a considerar é a quantidade de computadores e o tamanho do espaço físico dos laboratórios, que são insuficientes para a quantidade de alunos matriculados. Alguns laboratórios são montados em espaços que comportam no máximo trinta (30) alunos. São apenas dezessete (17) terminais de acesso, e que geralmente ficam dois alunos por monitor, totalizando atendimento para apenas trinta e quatro (34) alunos. Ocorre que nas escolas do município de Fortaleza a média de alunos por turma no ensino fundamental II (6º a 9º ano) é de 40 alunos. Esse fato denuncia a falta de condições estruturais laborais, ou seja, nas escolas estão sendo montados laboratórios de Informática com um número de máquinas que não atende a demanda prevista para a sua utilização e em espaços físicos que não comportam o quantitativo de alunos. Não basta às escolas ter posse dos computadores e softwares para o uso em atividades de ensino, é preciso também ter condições de uso, de acesso.

Constatamos, ainda, que ao serem construídas, muitas escolas não foram projetadas para o recebimento de um laboratório de informática educativa. Em muitos casos, ocorre a improvisação de um espaço que não comporta ou oferece pouco conforto para os alunos.

A ausência de planejamento arquitetônico antecipado revela outro problema estrutural. Falamos das oscilações ou sobrecarga gerada na rede elétrica ao ligar os computadores, afetando o fornecimento de eletricidade para toda a escola.

Das cinquenta e seis (56) escolas observadas, em 10 encontramos problemas relacionados com o fornecimento de energia elétrica. Nessas escolas, o maquinário está todo montado, mas sem condições de funcionamento, haja vista que a carga na rede elétrica não é suficiente para o funcionamento dos equipamentos instalados. O recomendado e ideal é que exista um quadro de distribuição elétrica exclusivo para os equipamentos de informática, visando evitar oscilações e interferências na rede elétrica geradas por outros equipamentos.

Feito esse desenho, percebemos que vivemos num movimento de ambiguidades e contradições. Momento em que cresce consideravelmente a demanda mercadológica por um conhecimento

técnico, que, por sua vez, exige do professor a responsabilidade de formar os alunos, de acordo com os interesses do mercado de trabalho cada vez mais informatizado.

Passamos a encontrar, como relata Paiva (2006), uma escola organizada num viés de preparação para o trabalho, a partir dos pilares de uma formação alienada de que o domínio das tecnologias, principalmente a de base microeletrônica, reflete a demanda emergente da lógica capitalista, configurando-se uma estratégia para o ingresso e, por conseguinte, para manutenção dos sujeitos no mercado de trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção do computador sem um planejamento da oferta de formação de recursos humanos gera, contraditoriamente, uma lógica improdutiva e ineficiente no interior das escolas. O que nos possibilita afirmar que sem um profissional devidamente formado, conhecedor das formas de utilização desta tecnologia no processo de ensino, o potencial, tanto do aluno quanto do computador, cairá na sua subutilização.

Neste sentido, depreendemos que a inserção dos computadores nos ambientes educacionais da escola pública não vem se configurando como uma demanda pedagógica oriunda do sistema educacional. Nem tão pouco, irá se configurar como uma mudança qualitativa nos processos de ensino e aprendizagem e nem na prática do trabalho docente, porém, atua como mecanismo do Estado de amenizar as contradições existentes no interior das células básicas do sistema do capital. Falamos dos antagonismos criados por este sistema entre produção, consumo e circulação no decorrer de seu desenvolvimento histórico, e responsáveis pela crise estrutural vivenciada pela sociedade capitalista.

O discurso neoliberal ao fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, ou vitrine para os mesmos, induz culturalmente e de forma alienada tanto a alunos, futuros trabalhadores, como os demais funcionários da escola ao consumo crescente destes bens, e promove o chamado consumo de massa, provocando a dupla exploração do trabalhador: como produtor e consumidor.

O surgimento do trabalhador na qualidade de consumidor de massa, de acordo com a perspectiva capitalista, surge como estratégia para estender radicalmente o mercado. No entanto, a produção nesse modelo social está indissociável da necessidade de acumulação do capital.

Caracteriza-se assim a contradição entre produção e consumo. O resultado dessa contradição está na imposição do consumo dos bens produzidos pelos capitalistas. O consumo será crescente se for culturalmente induzido a todos os produtores que estão alienados das suas capacidades de decisão. Portanto, a produção heterodeterminada subverte a lógica histórica do consumo baseada na satisfação das necessidades em favor da reprodução do sistema do capital (CHAGAS, MORAES e SOUSA SOBRINHO, 2010).

Portanto, sob as condições apresentadas, os investimentos aplicados na aquisição dos computadores para fins pedagógicos justificam-se, primeiro, no atendimento a um dos três objetivos almejados pela retórica neoliberal para a esfera educacional:<sup>4</sup> fazer da escola um mercado para os

<sup>4</sup> Os outros dois objetivos são: atrelar a educação à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa e tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários, ou seja, adequar a escola à ideologia dominante.

produtos da indústria cultural e da informática (MARRACH, 1996, p. 48), o que, aliás, é coerente com a ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado. E segundo, pela lógica do sistema que impõe a existência de um modelo de circulação hierarquicamente constituído para o escoamento de toda a produção. Nesse caso, constituiu-se uma relação entre as empresas produtoras e o Estado, enquanto consumidor, para propiciar uma unidade artificial entre produção e consumo, transferindo uma parte da produção, “das incontroláveis e traiçoeiras forças do mercado para as águas seguras do altamente lucrativo financiamento estatal” (MÉSZÁROS, 2006, p. 809).

## REFERÊNCIAS

CHAGAS, Eduardo; MORAES, Betânia; SOUSA SOBRINHO, José Pereira de. **O Metabolismo de reprodução do capital e sua crise estrutural**. Revista Eletrônica Arma da Crítica. Ano 2. Número 2, março, 2010. pp. 74-99.

COGGIOLA, Osvaldo. Informática, automação, capitalismo e socialismo. In: KATZ, Cláudio, COGGIOLA, Osvaldo. **Neoliberalismo ou crise do capital?** São Paulo: Xamã, 1996. pp. 51-70.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. **Professores e máquinas: uma concepção de informática na educação**, 1996. Disponível em: [http://www.edutec.net/Textos/Alia/PROINFO/prf\\_txtie08.htm](http://www.edutec.net/Textos/Alia/PROINFO/prf_txtie08.htm). Acesso em: 05. fev. 2009.

KATZ, Cláudio. O enfoque Marxista da mudança tecnológica. In: KATZ, Cláudio, COGGIOLA, Osvaldo. **Neoliberalismo ou crise do capital?** São Paulo: Xamã, 1996. pp. 9-11.

LIBÂNIO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. THOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARRACH, Sonia A. Neoliberalismo e educação. In: SILVA, Celetismo A. da, BUENO, M. Sylvia (orgs.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo, Cortez, 1996. pp. 42-56.

MÉSZÁROS, István. **Para Além do Capital: rumo a uma teoria da transição**. Tradução de Paulo César Castanheira e Sergio Lessa. 1ª edição, São Paulo: Boitempo, 2006.

OLIVEIRA, Ramon de. **Informática educativa**. Campinas: papirus, 1997.

PAIVA, Laurinda Gonçalves de. **Do giz colorido ao data show: uma conexão ao desconectado da realidade escolar**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal Fluminense, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 36ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; vol.5).

# AS TIC NA MEDIAÇÃO PRESENCIAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE PROJETOS DE MONOGRAFIA NA GRADUAÇÃO

**REGINA SANTOS YOUNG**

UERN/UFC – reginayoung@uern.br

**HERMÍNIO BORGES NETO**

UFC – herminio@multimeios.ufc.br

## INTRODUÇÃO

Este estudo busca contribuir com o debate em torno das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) relacionadas às práticas educativas no âmbito do ensino superior. As potencialidades comunicativas e a facilidade de acesso a amplos acervos e bancos de informações fazem das interfaces e ferramentas digitais instrumentos essenciais no processo de construção do conhecimento na sociedade atual.

Lévy (1999) enfatiza o papel relevante que as tecnologias digitais ocupam na sociedade. Esse autor destaca que sua emergência afetou definitivamente a forma como convivemos em sociedade e traz como contribuição para a compreensão de nosso tempo uma teorização sobre a cibercultura, definindo-a como “(...)o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas e atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o ciberespaço.(1999, p. 17)”. Um dos pontos cruciais que Lévy nos apresenta consiste no ciberespaço ou “rede”, que para o autor significa “(...) um novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores”.

Essa rede proposta por Lévy (1999) é crucial para se pensar as práticas educativas no ensino superior, quais suas possibilidades? É nesse potencial problemático que nossa pesquisa surge na seguinte indagação:

Que potencialidades didáticas e comunicativas a ferramenta fórum de discussão pode proporcionar para os processos de elaboração de projetos de monografia no componente curricular Laboratório de Monografia no curso de pedagogia da UERN?

Essa questão emerge no âmbito das disciplinas desenvolvidas em cursos de ensino superior, visto que é comum se perceber que há grande quantidade de conteúdos a serem abordados e, que muitas vezes, o tempo hora/aula não é suficiente, deixando professores e alunos frustrados ou com discussões e debates para momentos posteriores, ou ainda acabam por ficarem incompletos.

Há um leque de opção de interfaces e ferramentas abertas na internet que podem contribuir para o trabalho educativo e facilitar a comunicação entre professores e alunos e atender a outras necessidades dependendo de cada contexto.

Nosso estudo tem como objetivo: compreender as potencialidades didáticas e comunicativas da ferramenta fórum de discussão para os processos de orientação de projetos de monografia.

A metodologia desta pesquisa orientou-se pela abordagem da pesquisa qualitativa (MINAYO, 1994) e teve como campo empírico um componente curricular do 7º período do curso de Pedagogia/UERN intitulado Laboratório de Monografia. As observações ocorreram no período de 2012.2,

no período de 19 de Novembro de 2012 a 12 de abril de 2013. Para coleta de dados baseou-se pela observação participante que consiste “numa modalidade de observação em que o pesquisador ou já é membro do grupo o qual faz a pesquisa (natural) ou passa a fazer parte de grupo (artificial) para melhor coletar os dados, tendo acesso a estes em primeira mão” (MATOS E VIEIRA, 2001, p.59). Essa técnica foi utilizada para registrar os eventos importantes e peculiares vivenciados durante o processo da pesquisa.

Na parte inicial deste estudo apresentam-se as ferramentas interativas digitais relacionando-as ao ensino presencial. Na segunda parte do artigo apresenta-se o campo empírico da pesquisa e os resultados alcançados.

## O ENSINO PRESENCIAL E AS POTENCIALIDADES DAS FERRAMENTAS INTERATIVAS DIGITAIS

A internet foi uma das criações mais significativas nesse conjunto de tecnologias que caracterizam nossa sociedade, Castells (1999, p.89) destaca:“(...) e o mundo abraçou a Internet, criando uma verdadeira teia mundial”. A teia mundial para Castells (1999) também se configura em uma “rede”, tanto que o autor considera que vivemos em uma Sociedade em Rede.

No plano educacional a rede abre possibilidades diferenciadas na comunicação entre sujeitos do processo educativo e pode trazer inovações na forma como nos comunicamos e de como aprendemos. Para Silva (2003, p.262): “O essencial e urgente é uma pedagogia baseada na participação, na comunicação que não separa emissão e recepção e na construção do conhecimento a partir da elaboração colaborativa”. O autor critica o modelo de comunicação baseado na transmissão massiva que predomina em nossas universidades e propõe um modelo baseado na interatividade própria da cibercultura.

No cenário das redes e suas diferentes interfaces e ferramentas de comunicação é fácil constatar a presença de professores e alunos que se encontram e resolvem problemas de seus cotidianos no campo informal. Dessa forma, levar a sala de aula presencial para a internet por meio de ferramentas interativas digitais é uma realidade que já presenciamos em alguns contextos sociais. Em nossa experiência, como professora do ensino superior, não é raro os alunos questionarem e/ou comunicarem algum notícia por meios das ferramentas interativas digitais, tais como redes sociais, e-mails:

*“Posso avisar o trabalho por e-mail?”*

*“Soube que há falta de energia no campus pelas redes sociais, por isso não fui à aula”*

*“Haverá uma paralisação tal dia”*

Consideramos que as ferramentas interativas digitais consistem em instrumentos próprios da rede mundial (internet) que permitem diferentes funcionalidades para o desenvolvimento de diferentes atividades sociais, conforme destacamos na tabela a seguir:

**Tabela 1** – Ferramentas interativas digitais/funcionalidades

Ferramentas/interfaces	Funcionalidades
E-mail	Comunicação entre duas ou mais pessoas e envio de materiais
Blog	Publicação de informações individual ou em grupo
Ambiente virtual de ensino	Práticas educativas
Redes sociais	Publicação de informações
Bate-papo	Comunicação síncrona individual ou em grupo
Wiki	Produção coletiva de textos
Fórum de discussão	Comunicação assíncrona em grupo

Entre as ferramentas interativas digitais apresentadas na tabela 1, destacamos que os Ambientes Virtuais de Ensino (AVE) foram desenvolvidos especificamente para o processo de ensino e aprendizagem. Esses ambientes estão disponíveis em diferentes tipos e formatos, alguns gratuitos na internet para atender as necessidades de alunos e professores.

O reconhecimento das potencialidades dos Ambientes Virtuais de Ensino no ensino a distância vem sendo debatido na literatura, Kenski (2003); Santos (2003), Nova e Lynn (2003), Silva (2003), Young, Borges Neto, Batista (2011a; 2011b) também bordam que os ambientes favorecem o processo educativo contribuindo para a aproximação entre professores e alunos; contribuem para diferentes atividades pedagógicas; favorecem o compartilhamento de conteúdos em diferentes modalidades (áudio, vídeo, texto escrito), permitem proposta de trabalhos colaborativos, entre outras questões.

É importante destacar que a legislação educacional brasileira abriu a possibilidade para que os cursos presenciais agreguem métodos não presenciais às práticas educativas, conforme portaria 4.059 de 10 de dezembro de 2004, também informa que: “poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no caput, integral ou parcialmente desde que a oferta não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso” (Art. 1 § 2º). Essa portaria se fundamenta na LDB que reconhece a relevância que as tecnologias da informação e comunicação tem para promover a aproximação dos sujeitos educativos e favorecer a aprendizagem mesmo quando estes encontra-se distantes geograficamente. Também reforça legalmente a inserção das TIC no ensino presencial.

Observa-se nesse contexto que a possibilidade de ampliação da sala de aula presencial é potencializada se consideramos as atividades que podem ser realizadas no ambiente virtual, fora das paredes das universidades. Reforçando essa ideia Silva (2003) defende:

Seja no espaço físico entre paredes, seja ciberespaço, a sala de aula interativa socializa liberdade, diversidade, diálogo, cooperação e cocriação quando tem sua materialidade da ação baseada nestes mesmos princípios. No ciberespaço, o ambiente virtual de aprendizagem e socialização (fórum, *chat* e outras ferramentas disponibilizadas no *site* de um curso que possibilitam interatividade *on-line*) pode pautar-se em tais princípios. Assim, promove integração, sentimento de pertença, trocas, crítica e autocrítica, discussões temáticas e elaborações colaborativas, como exploração, experimentação e descoberta. (SILVA, 2003, p. 270)

Interatividade advinda pela conexão em rede traz aos processos comunicativos pedagógicos a possibilidade de uma via de mão-dupla seja na educação online ou presencial. Esta permite que a mediação do conhecimento pelo professor ganhe novas dimensões, multimidiático, semipresencial e de aproximação entre professores e alunos dentro do contexto educativo.

A seguir apresenta-se a descrição do contexto da pesquisa e os resultados alcançados.

## O CONTEXTO DA PESQUISA

A orientação de projeto de monografia é um momento de grande comoção na vida acadêmica de alunos e de professores, demanda tempo, dedicação e emergem momentos de angústia e dificuldades. Um dos principais problemas recai sobre o tempo que atrapalha o amadurecimento das ideias e traz como consequência a elaboração aligeirada dos projetos. Diagnosticando essas questões em turmas anteriores, definiu-se inserir os alunos em orientação no ambiente virtual de ensino (AVE) para compreender se esta ferramenta interativa digital iria contribuir de forma qualitativa para a elaboração do projeto, ampliando tempo e espaço em orientação presencial.

## Apontamentos sobre o desenho didático<sup>1</sup> do componente Laboratório de Monografia no Ambiente Moodle

O Laboratório de Monografia foi definido em 03(três) etapas distintas que podemos considerar em seu planejamento e que foram definidas pelos grupos de professores no decorrer da semana de planejamento pedagógico.

- A primeira consistiu em uma orientação coletiva que ocorre junto aos professores que acompanham as turmas em seus turnos de aula. No período em questão, 2012.2, havia 03 turmas. Todas as turmas encontram-se juntamente com os professores para 04 encontros coletivos que ocorreram para orientações gerais: trazendo como metodologia aulas expositivas, debates em grupos e oficinas para análise de projetos de monografia já elaborados.
- A segunda etapa ocorreu por meio de orientações individuais em que cada professor orientador definiu a metodologia com seu grupo, definiu-se cronograma de trabalho. Essa etapa foi definidora para a pesquisa, visto que apenas uma turma foi orientada com a inserção do ambiente virtual a partir deste momento, a turma composta por uma professora e dez alunos.
- O terceiro momento, que foi o fechamento, desenvolveu-se por meio de um encontro coletivo com a apresentação dos projetos dos alunos finalizados. Cada aluno apresentou e ouviu comentários das professoras orientadoras.

A ferramenta interativa digital utilizada foi o ambiente virtual Moodle<sup>2</sup>, disponível no servidor do site do Laboratório de Pesquisa Multimeios – [www.multimeios.ufc.br](http://www.multimeios.ufc.br) – da Universidade Federal do Ceará (UFC). O laboratório cedeu o ambiente Moodle-Multimeios para as atividades e pesquisas na Faculdade de Educação da UERN. Por agregar outras ferramentas e interfaces específicas para atividades educativas o ambiente MOODLE foi utilizado. O ambiente foi organizado da seguinte forma (Atividade/Ferramenta):

- Produção processual do projeto de monografia /Ferramenta Fórum de discussão:
- Cada aluno possuiu um espaço individualizado na ferramenta interativa “Fórum de discussão”, para diálogo com os outros colegas e com a professora orientadora. O foco de cada fórum foi a produção do projeto desde suas ideias iniciais até a entrega da versão final, totalizando 10 fóruns.
- Informes / Ferramenta Mural
- Ao entrar no ambiente Moodle os alunos visualizavam informes relacionados à disciplina.
- Biblioteca / Recurso Diretório

Foram disponibilizados os textos e outros materiais importantes para a elaboração dos projetos.

<sup>1</sup> Refere-se à “(...) estrutura de apresentação do conjunto de conteúdos e de situações de aprendizagem compostos e dispostos estrategicamente de modo a serem utilizados pelo docente e pelos cursistas com a finalidade de potencializar a construção coletiva da comunicação, do conhecimento, da docência, da aprendizagem e da avaliação”. (SANTOS e SILVA, 2009)

<sup>2</sup> É um *software* australiano desenvolvido para atender as instituições que oferecem cursos e outras atividades a distância, por meio de uma filosofia de Software Livre. Disponível em: <http://moodle.org/>

## Orientação de projetos de monografia no curso presencial: contribuições das ferramentas interativas digitais

Para atingir os objetivos propostos na pesquisa a observação realizada focou-se nas seguintes variáveis, que interferem diretamente na orientação de Projeto de Monografia em AVE: 1) Apropriação da ferramenta interativa; 2) Interação entre os sujeitos; 3) Mediação e orientação do projeto. A seguir apresentamos os resultados.

### Apropriação da Ferramenta Interativa

Presencialmente as alunas tiveram orientações sobre o Ambiente, também receberam suas senhas por meio de um cadastro. Após essa orientação iniciaram o envio de cada parte do projeto para seu respectivo fórum. Foi identificado problemas com senha, mas solucionado com alterações.

09 (nove) alunas tiveram efetiva frequência ao ambiente durante o período de elaboração do projeto, com exceção de 01 (uma) aluna que justificou sua ausência por problemas relacionados à vida pessoal e dificuldade em disponibilizar tempo aos estudos.

As alunas não tinham experiência anterior com o Ambiente Virtual de Ensino, mas não apresentaram dificuldade no manuseio. Entendemos que dois aspectos contribuíram para essa adaptação ao ambiente: a primeira foi a apresentação presencial do ambiente a um grupo pequeno de alunas, facilitando a compreensão do ambiente e a diluição das dúvidas surgidas no pequeno grupo. Em segundo lugar, pela escolha em focar em uma ferramenta interativa dentro do AVE, basicamente os alunos focaram no Fórum de discussão, apresentando sua construção textual e seus questionamentos e dúvidas que emergiram no decorrer do processo. Outra questão que se apresenta é que os alunos de forma geral estavam imersos na cibercultura (LÉVY, 1999), mesmo que em diferentes níveis e contextos, seja apenas no uso de e-mail, rede social ou mesmo na digitação de textos no computador, qualquer nível favorece a familiarização das TIC na educação.

### Interação professor-aluno

A interação entre o professor orientador e os alunos foi favorecida pela utilização do ambiente, visto que de acordo com o tempo e a disponibilidade de cada um foi possível uma interação entre os sujeitos, o envio de mensagens, de arquivos, o recebimento de resposta às questões no decorrer do processo, conforme ilustrado no trecho a seguir:

*Aluna 2: Prof. fiz as correções que a Sr. pediu, só estou em dúvida sobre a justificativa parece com a motivação. Tô enviando o arquivo.*

*Profa: Certo, vou verificar o que você escreveu e te respondo em breve com as observações. (Moodle, mar/2012)*

Nesse pequeno trecho de conversa observa-se que há uma facilidade na troca de informações entre alunas e professoras. As conversas que ocorreram nos fóruns eram complementares aos encontros quinzenais de orientação presencial, favorecendo a proximidade entre alunos e professores.

Outro ponto que favoreceu a interação foi quando surgiu a dificuldade de alunos comparecerem aos encontros presenciais, conforme observa-se no excerto:

*Aluna 6: Profa. meu filho está doente e não poderei comparecer ao próximo encontro, mas enviei a parte do referencial. Vou esperar a correção no ambiente.*

*Profa.: espero que não seja nada grave, vou ler seu material e insiro as observações para correção. Veja no mural qual será a próxima atividade. Melhoras para seu filho. (Moodle, fev/2012)*

No decorrer do semestre era possível verificar as interações desenvolvida. As alunas tinham a possibilidade de expressar suas dúvidas e interagir com o professor trazendo suas necessidades, sendo que todo esse processo foi registrado na ambiente.

Os registros no ambiente também se configuram como um ponto forte da inserção dessas tecnologias, pois todas as trocas de informações, dúvidas e arquivos ficam disponíveis nesse espaço que é comum a todos os integrantes, favorecendo o compartilhamento das intervenções e fala dos sujeitos.

### **Mediação pedagógica para orientação dos alunos para o projeto de monografia**

A mediação realizada no ambiente para produção do projeto foi processual, à medida que as alunas construíam as partes do projeto, conforme acertado em cronograma, elas também foram inserindo os textos elaborados em seus respectivos Fóruns para análise e devolução da professora, juntamente com questões, dúvidas e proposições. Esse processo de orientação individualizado foi bastante facilitado pelas ferramentas, contribuindo com os encontros presenciais que são espaçados. Principalmente, relacionados ao Laboratório de Monografia que no currículo do contexto da pesquisa, possui carga-horária de apenas 45h/a.

Nesse processo algumas questões surgiram como fundamentais para o alcance do objetivo final que foi a produção do projeto no prazo, dentre elas destacamos:

- O tempo de resposta às mensagens das alunas;
- O acompanhamento do processo de criação de cada parte do projeto;
- A possibilidade de releitura as orientações registradas no ambiente;
- A interação verificada pelos sujeitos do processo educativo e sua possibilidade de comunicação de via-dupla (SILVA, 2003) e não somente focada no professor;
- A indicação de leituras e outros materiais;
- A construção dos projetos em todo seu processo acessado por todas as alunas da turma, contribuindo para a aprendizagem coletiva.

Um ponto negativo e pouco explorado pelo desenho didático foi a não colaboração entre os alunos no processo de elaboração, focando em maior destaque entre professor-aluno. A relação aluno-aluno no Fórum deu-se de forma indireta, em que era possível ao grupo de alunos visualizar o trabalho do outro, mesmo permitindo a interação entre o grupo de alunos, esta não foi estimulado pelo professor orientador.

Ao final do período todas as aulas concluíram seus projetos de monografia. Podemos considerar após esse estudo que a utilização do Ambiente Virtual e das ferramentas interativas digitais para o ensino presencial abre possibilidades didáticas diante da diversidade de ferramentas existentes que favorecem a proximidade de professores e alunos. Seja para o desenvolvimento de trabalhos individuais, como este *case* apresentado na pesquisa ou enfocando práticas colaborativas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estamos imersos em um contexto social de mudanças e as instituições de ensino não podem ficar fora dessa realidade. A demanda por profissionais com formação em níveis cada vez mais alto está contribuindo para o acesso de grande número de pessoal ao ensino superior, o que vem colocando em xeque a qualidade do ensino. A questão do tempo para a capacitação, o aluno trabalhador, trazem desafios a serem vencidos e coloca em parênteses a tradicional forma de ensinar e aprender, é nesse sentido que as redes enquanto novo meio de comunicação (LÉVY, 1999, CASTELLS, 2000) é vista como potencializadora para inovações no processo educativo. Em nossos estudos em que relacionamos ensino e tecnologias digitais, buscando entender e experimentar situações concretas que as TIC possam facilitar e colaborar para a construção de práticas educativas que coloquem os sujeitos como atuantes em sua formação e não simplesmente ouvintes de uma história que outros escrevem.

Nesse sentido, as ferramentas interativas digitais que são tão utilizadas pelos sujeitos nas relações sociais, podem também serem exploradas a favor de processos educativos que contribuam para uma formação e aprendizagem de qualidade.

## REFERÊNCIAS

- SILVA, M. **Educação na cibercultura**: o desafio comunicacional do professor presencial e online Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 12, n. 20, p. 239-520, jul./dez., 2003.
- BRASIL, Portaria 4059 de 10 de dezembro de 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs\\_portaria4059.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf). Acesso: jul./dez., 2011.
- MORA, J.M.; FILHO, M. A.; SIDERICOUDES, O. **A ampliação dos vinte por cento a distância Estudo de caso da Faculdade Sumaré-SP**. 2005. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/172tcc3.pdf>.
- KENSKI, V. M. **Tecnologias do ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- MINAYO, M.C.S., 1994. **O Desafio do Conhecimento**. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco.
- SANTOS, O. E. O currículo em rede e o ciberespaço: como desafio para EAD. In: ALVES L. e; NOVA C. **Educação a distância**: uma nova concepção de aprendizado e interatividade. São Paulo: Futura. 2003
- YOUNG, R. S. ; BORGES NETO, Hermínio ; BATISTA, Janete Barroso . Compreensões Sobre Tecnologias Da Informação E Comunicação E Formação De Pedagogos. In: VI Colóquio Nacional da Afirse, 2011, Teresina – Piauí. Pesquisa em Educação: múltiplos referenciais e suas práticas. Teresina: Editora Universidade Federal do Piauí, 2011a.
- YOUNG, R. S. ; BATISTA, Janete Barroso ; BORGES NETO, Hermínio . Interação no Ambiente Moodle: a relação intersubjetiva dos sujeitos para o fortalecimento da EaD. In: 34a. Reunião Anual da ANPED, 2011, Natal – Rio Grande do Norte. Educação e Justiça Social, 2011b.

# ATUAÇÃO DO PROFESSOR NO ENSINO A DISTÂNCIA: MAPEANDO SABERES NA DISCIPLINA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFC

**DANIEL CAPELO BORGES**

UFC – [daniel@multimeios.ufc.br](mailto:daniel@multimeios.ufc.br)

**JANETE BARROSO BATISTA**

UFC – [janete@multimeios.ufc.br](mailto:janete@multimeios.ufc.br)

## INTRODUÇÃO

Muitos são os dilemas quando se trata de formação de professores, em especial educação a distância devido ao caminho que vem trilhando essa modalidade específica. Faremos uma breve discussão, nesse estudo, sobre formação de professores para compreendermos o contexto atual.

Vale dizer que formar é preparar para o exercício de práticas direcionadas e contextualizadas, nas quais o saber só adquire significado caso se refira a um objetivo perseguido. Para Charlot (2005) formar é também transmitir saberes. É necessário promover a ruptura da formação eminentemente técnica da docência na educação a distância para uma formação, como diz Sacristán (1995), com ênfase nas dimensões pessoais e culturais. Nessa perspectiva, formar professores na educação a distância implica trabalhar saberes e práticas nessas diversas dimensões e situar, com base nos saberes e práticas, os aspectos que podem articular lógicas que são e permanecerão heterogêneas (CHARLOT, 2005).

A discussão em torno dos saberes docente se constitui em um dos desafios que necessitam de enfrentamento na educação, especificamente na educação a distância. Vale reiterar que a docência na educação a distância deve ser objeto de estudo, reflexão, debate, discussão e novas proposições, embora reconheçamos o esforço de diversos intelectuais da área, comprometidos com a melhoria da qualidade da educação e da educação a distância de suas produções acadêmicas e das experiências empreendidas pontualmente em todo o País.

Neste estudo questionamos sobre quais são os saberes necessários ao professor para atuar no ensino a distância. Como está ocorrendo a formação docente para atuar na EaD? Existe alguma diferenciação entre a prática docente a distância e a presencial? É necessário desenvolver alguma habilidade e/ou saber diferenciado para o trabalho no ensino a distância?

A pesquisa foi realizada em uma disciplina do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC) na modalidade a distância. Os sujeitos foram os profissionais que atuaram como tutores/formadores. Utilizou-se como instrumentos para coleta de dados os registros das interações entre alunos e professores realizados no Ambiente Virtual de Ensino Moodle e Teleduc utilizados na disciplina em questão, e entrevista para a coleta dos indicadores.

Na sequência, apresentamos uma discussão sobre formação de professores e EaD. No segundo momento do artigo descrevemos os procedimentos metodológicos seguindo dos resultados e discussões e fechamos com as considerações finais.

## ATUAÇÃO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A introdução progressiva das tecnologias digitais de comunicação e informação na educação produzem mudanças nas especificidades da docência, que passam por alterações significativas da prática docente, tanto na presencial como na modalidade a distância. Pesquisas de Pallof e Pratt(2002) e outros indicam que a docência na modalidade a distância é vista como espaço ressignificado de trabalho para o professor na educação presencial, uma vez que muitos docentes assumem também o papel e funções do professor em EaD. Quando o processo de ensinar e aprender deixam a sala de aula presencial muitas das práticas docentes precisam ser adaptadas ou transformadas para os contextos vigentes.

Na EaD, as atribuições que constituem a prática docente na tutoria transitam de forma inseparável e entrelaçada entre as diversas tarefas e papéis exigidos pelo tutor. Portanto, a prática pedagógica em EaD, segundo classificação de Collins e Berge (1996), abrange atividades docentes nas dimensões *pedagógica, social, gerencial e técnica*.

O papel do tutor está diretamente ligado ao trabalho docente, pois suas atribuições envolvem a mediação do conteúdo; acompanhamento dos alunos; avaliação da aprendizagem; enfim, todas as ações que são desenvolvidas pelo professor durante o processo educativo. Essas atribuições exigem dos professores saberes docentes para o desenvolvimento de uma prática educativa de qualidade, abrangendo os conhecimentos já legitimados socialmente, como os saberes disciplinares (específicos das áreas de conhecimento); saberes experienciais (da prática), saberes de formação (pedagógicos), saberes curriculares, conforme defende Tardiff (2002). Também os conhecimentos e o domínio das tecnologias são utilizados como suporte na educação a distância virtual e os saberes sobre as especificidades dessa modalidade de ensino.

Procuramos aprofundar o conhecimento sobre a natureza dos saberes e sua função na ação docente na EaD. À luz de abordagens que o concebem como prática situada, contextualizada, o trabalho docente revela-se fruto do processo que envolve múltiplos saberes originários da formação, da área disciplinar, do currículo, da experiência, da prática social e da cultura, além de outros aspectos. Trata-se de uma atividade regida por uma racionalidade prática que se apoia em valores, teorias, experiências e elementos contextuais para justificar as tomadas de decisão na gestão do fazer pedagógico (TERRIEN; TERRIEN, 2000).

Contextualizando a discussão no âmbito da EaD, Borges Neto e Oliveira (2002) destacam quatro características imprescindíveis para o professor que trabalha com tecnologias digitais. A primeira consiste nos *conhecimentos em educação* (didática, metodologia, planejamento de ensino e avaliação), *domínio tecnológico* (conhecer e saber utilizar o computador), *especificidade de formação* (domínio específico por disciplina de ensino, ou em educação infantil e fundamental, ou em educação de pessoas com necessidades especiais) e *transposição didática* (produção do conhecimento até sua transformação em prática escolar).

Como o saber docente é uma noção passível de abordagem sob vários ângulos, sem consenso claro na literatura, privilegiamos a compreensão do saber na sua relação com o docente como sujeito de práticas, o que permite destacar a dimensão do fazer, da experiência, da ação, enfim, de uma prática social, crítica e reflexiva. Por isso, atribuímos ao conceito de conhecimento uma compreensão mais ampla e abstrata referente a uma apreensão simbólica da realidade, incluindo a cultura em todas as suas dimensões.

## Procedimentos metodológicos

A pesquisa apoiou-se em orientações na abordagem de natureza qualitativa, com objetivos exploratórios e descritivos. A entrevista foi o instrumento escolhido para a coleta dos indicadores. As questões elaboradas para a entrevista levaram em conta o embasamento teórico da investigação e as informações que recolhemos acerca do tema. Consideramos também que essa técnica possibilitou conhecer a perspectiva dos tutores quanto ao trabalho realizado. As entrevistas traduzem a representação dos tutores sobre o seu trabalho e, dessa forma, são sempre uma aproximação do concreto vivido. Os sujeitos da pesquisa foram profissionais que atuaram como tutores a distância. Foram selecionados seis tutores, que receberam os pseudônimos de T1, T2, T3, T4, T5 e T6. Todos os seis tutores atuavam na disciplinado Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC) na modalidade a distância.

Apresentaremos a seguir os resultados e discussões feitos com suporte nas falas dos sujeitos entrevistados. Os dados foram organizados de modo a contemplar a compreensão saberes docentes.

## Resultados e discussões: saberes docentes na EaD

Procuramos verificar se o saber articulado pelo tutor /formador na EaD se aproxima ou se é o mesmo saber docente abordado nos autores Lessard e Tardif (2002), Therrien e Therrien (2000). Para tanto, indagamos aos sujeitos da pesquisa partindo das três questões a seguir:

- Acha que existe alguma diferenciação entre a prática docente a distância e a presencial? Justifique.

Notamos que, dos seis sujeitos entrevistados, cinco consideraram haver diferenças entre prática docente presencial e a distância, conforme detalhamos na tabela 1.

**Tabela 1** – Diferenças entre prática docente presencial e a distância

Item	Diferenças ou não entre a prática do docente na modalidade presencial ou a distância					Não há diferença
	T1	T2	T3	T5	T6	T4
1	Mais contato do professor tutor com os alunos	Preocupação com aluno. Vínculo professor/tutor com aluno				Não há diferença
2					Partir do pressuposto de que o aluno tem que aprender a mexer com a tecnologia	
3	Acompanhamento individualizado a distância	Suporte individualizado				
4	Quebra de hierarquia					
5			Metodologia a ser aplicada (recursos que normalmente não usa no presencial)		Técnicas diferentes para trabalhar na modalidade presencial	
6	Avaliação					
7					Balancear tecnologia, conteúdo e outras coisas ainda	
8					Saber tudo da tecnologia e dominar o conteúdo	
9				Prática da distância requer mais atenção		

Fonte: pesquisa direta

Das diferenças apontadas pelos sujeitos, classificamos da seguinte forma:

- os tutores T1 e T2 (ver tabela 1 item 1) consideraram que na EaD a relação entre professor tutor e aluno é diferenciada. Eles expressaram que é necessário maior contato/vínculo entre professor tutor e aluno no contexto da EaD;
- os tutores T3 e T6 (ver tabela 1 item 5) destacaram que as metodologias e técnicas para trabalhar na EaD são diferenciadas; e
- os tutores T1 e T2 (ver tabela 1 item 3) apontaram que na EaD o atendimento individualizado do aluno é característica diferenciadora em relação ao presencial.
- As outras características apresentadas pelos tutores não coincidiram (ver tabela 1 itens 2, 4, 6, 7, 8 e 9), no entanto são relevantes e me fazem pensar em uma prática que diferencia o presencial do virtual.

As respostas apresentadas para essa questão nos levam a recuperar as ideias de Almeida (2003) e Lévy (1999), em que a educação a distância por meios digitais possui características próprias e precisam ser consideradas no fazer pedagógico a distância como, por exemplo, o uso de metodologias específicas que considerem tempo, espaço e comunicação a distância e a relação professor aluno mediada pelas tecnologias. Não posso, no entanto, perder de vista os objetivos e finalidades da educação, vinculados aos fundamentos da educação no contexto mais amplo, pois, como já destacado, educação a distância é antes de tudo educação.

- Teve de desenvolver alguma habilidade e/ou saber diferenciado para o trabalho como tutor?

Nesta questão de análise, os entrevistados exprimem as habilidades e o saber diferenciado que desenvolveram para atuar nos cursos em EaD. Organizamos em uma tabela para melhor visualização.

Nota-se, conforme a tabela 2, que os sujeitos T1 e T2 tiveram que lançar mão de estudos para o domínio do conteúdo.

Os entrevistados T1, T2, T3 e T5 destacaram a importância do manuseio dos recursos tecnológicos para o trabalho como tutor. Outras respostas emergiram:

- o sujeito T2 aponta a flexibilidade do tempo;
- o entrevistado T3 destaca a interação e mediação;
- o pesquisado T4 enfatiza estudos que desenvolveu sobre EaD e AVAs; e
- o tutor T6 ressalta a importância do “perceber o que não é percebido”.

**Tabela 2** – Habilidade e/ou saber diferenciado para o trabalho como tutor

Item	Habilidade e/ou saber diferenciado para o trabalho como tutor					
	T1	T2	T3	T4	T5	T6
1	Conhecimento dos conteúdos	Conteúdo				
2	Familiaridade com a tecnologia (ambiente virtual e objeto educacional)	Conhecer o ambiente	Aparato tecnológico		Conhecimento em informática	
3		Flexibilidade de tempo				
4						“Perceber o que não é percebido”
5			Interação Mediação			
				Metodologias e tecnologias EaD e AVAs		

Fonte: pesquisa direta

Deste modo, deduzimos que os sujeitos de estudo, cada qual com suas particularidades, destacaram a importância do uso dos recursos tecnológicos. Não nos surpreende essa resposta, pois o contexto em que ocorre a EaD tem sua base nas tecnologias digitais, que possuem características específicas de uso, tais como ferramentas para comunicação entre alunos e professores, pesquisa-busca na internet, emprego de recursos audio-visuais digitais, entre outros. Esse aspecto é apresentado em Borges Neto e Oliveira (2002), pois os autores destacam ser preciso que o professor adquira as competências necessárias em sua formação para assumir uma nova dinâmica de trabalho que, no caso da EaD, consiste na utilização crítica e consciente das ferramentas digitais na educação a distância. Não causa estranhamento a ideia de que o “domínio do conteúdo” também apareça com frequência na fala dos sujeitos. Esse aspecto se aproxima da discussão de Tardiff (2002) e Therrien (2000), quando abordam os saberes disciplinares como parte importante da formação docente, aproximando, pois, tutor e professor em suas funções.

- Quais atividades desempenham como tutor?

Esta indagação tem por objetivo compreender, pelas respostas dos sujeitos entrevistados as funções e papéis desempenhados em seu trabalho que ajudam a constituir a sua identidade profissional.

O sujeito T1 destaca em seu depoimento que o tutor exerce inúmeras funções. Seu trabalho é ser professor em dobro:

*T1 -(...)no que concerne ao acompanhamento dos alunos né, que querendo ou não tem que ser um acompanhamento mais individualizado né, o que é, o que leva a ser um trabalho redobrado né, porque não é só avaliação somativa né, que seria a prova, a gente não avalia só com prova, a gente tem que tá acompanhando os fóruns, chat, então até é essa questão de avaliação né, é uma coisa que você tem que ter todo um cuidado porque avaliação no fórum tem que ter um olhar, avaliação no chat né que é uma ferramenta síncrona que tudo acontece muito rápido, você tem que ter também um outro olhar pra avaliar um aluno através dessa ferramenta, então são, são, são muitos detalhes na EaD que nem sempre a gente vê no presencial né, isso leva o tutor a ter N funções né, isso pra mim é ser professor redobrado.*

Na falado sujeito T1, observa-se que, para ele, o trabalho em dobro é por conta das seguintes funções: o acompanhamento individualizado, a avaliação mais detalhada em fóruns e chats, que ocorre de forma rápida. Nesse ponto, percebemos que suas atividades são específicas do professor, avaliação e acompanhamento do aluno. Notamos também a emergência da discussão proposta por Gussi e Wolff (2001), quando se referem ao trabalho na sociedade contemporânea em que os processos de informatização, globalização, flexibilização, entre outros, trouxeram consequências negativas para os trabalhadores.

O sujeito T2 aponta sua atividade como sendo de motivar para que o aluno não desista da modalidade a distância, pois o aluno, quando se sente só no ambiente, desmotiva-se e desiste do curso. Destaca, ainda, que o tutor tem de apresentar sempre “novidades” dentro do conteúdo e foco do curso. Assim, noto que para esse tutor suas atividades se voltam mais para animar o grupo, a função afetiva da relação tutor aluno.

*T2 – Assim eu procuro né, levar sempre o melhor pros alunos, sempre deixar eles bem atualizados de como é que tá funcionando as coisas sempre buscar motivá-los né por que é essa questão da motivação também tem que existir que eles alguns desistem, e acabam se*

*desestimulando né, com as coisas coisas anteriores que venham a acontecer sempre procuro tá bem, bem atualizado deixa eles bem a par de tudo procurar tá sempre presente no ambiente, responde-los o mais rápido que eu puder, nunca deixa eles sozinhos procurar sempre coisas novas diante daquilo que eu estou trabalhando com eles né dependendo do conteúdo que eu tiver trabalhando e do que for o foco também do aluno naquele caso*

Os entrevistados T3, T4, T5 exprimem as atividades vinculadas ao ambiente virtual de ensino e aprendizagem e funções mais específicas do fazer docente, conforme destacadas a seguir:

*T3- Tirar dúvidas no fórum, responder emails, torpedos e outras mensagens, corrigir provas e trabalhos, atender ao aluno pessoalmente e por telefone, ir aos encontros presenciais.*

*T4 – Dar aulas, orientar, avaliar etc.*

*T5- Dar aula nos encontros presenciais, acompanhar as aulas dos alunos através do site, avaliar os alunos e mediar o aprendizado.*

Percebemos, com a entrevistada T6 que o tutor trabalha com o planejamento, uma das atividades que consideramos própria do trabalho docente.

*T6- ...depende de mim, porque eles só me entregam a sala aberta, mas me entregam a sala vazia, então eu tenho que fazer a agenda, eu coloco aviso no mural, tudo tem que partir de mim. E na Z é deferente, este ano a gente está com o moodle, o moodle ainda esta passando por reformulações e a gente ainda não está aderindo ao moodle, porque os alunos não têm a cultura digital necessária para isso...*

Essa atribuição do planejamento exige do professor saberes docentes para o desenvolvimento de uma prática educativa de qualidade, abrangendo os conhecimentos já legitimados socialmente: como os saberes disciplinares, saberes experienciais, saberes de formação, saberes curriculares, conforme defende Tardiff (2002). Também os conhecimentos e o domínio das tecnologias são utilizados como suporte na educação a distância virtual e os saberes sobre as especificidades dessa modalidade de ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que a educação a distância demanda saberes específicos dos tutores próprios de uma modalidade com base tecnológica digital. Nas falas citadas pelos sujeitos, emergiram questões como: metodologias e técnicas específicas, maior contato professor-aluno, individualidade no atendimento ao estudante, processo avaliativo específico e domínio tecnológico.

O docente, portanto, deve ser abordado na sua tripla relação com o saber: como sujeito que domina saberes, que transforma esses mesmos saberes e, ao mesmo tempo, precisa manter a dimensão ética destes. Em outras palavras, de um lado, atua com uma pluralidade de saberes já definidos e produzidos por outros, e que constitui parte insubstituível do repertório de informações de que deve dispor para o exercício de sua profissão.

As conclusões evidenciam que a valorização dos saberes na prática docente, vivenciadas e refletidas, na modalidade EaD, está fortemente vinculada aos diversos saberes docentes; que se trata de um saber construído progressivamente em experiências.

## REFERÊNCIAS

- BORGES NETO, H.; OLIVEIRA, Sílvia Sales. **Experiências de Formação de Professores em Informática Educativa no NTE do Município de Fortaleza.** In: II Encontro de Pós-Graduação e Pesquisa da Unifor. **Anais.** Fortaleza:Ed. Unifor. 2002.
- CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre, RS: Artmed, 2005.
- COLLINS, M. & Z. L. BERGE (1996). **Facilitating interaction in computer mediated online courses.** FSU/AECT Distance Education Conference, Tallahassee FL, June, 1996. Available: <http://star.ucc.nau.edu/~mauri/moderate/flcc.html>
- GUSSI, Alcides Fernando ; WOLF, Simone . Da 'Sociedade pós-industrial' à 'Sociedade em rede': esboço de um balanço crítica para refletir a sociedade contemporânea. **Temáticas,** Campinas, v. 1, n. 17/18, p. 125-156, 2001.
- LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Ed. 34. 1999.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores.** In: NÓVOA, Antonio (Org.). Profissão professor. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.
- TERRIEN, Jacques. **"A natureza reflexiva da prática docente:** elementos da identidade profissional e do saber da experiência docente". Revista Educação em Debate. FAFED/UFC, V. 20, nº. 34, p. 5-10.1997b.
- TERRIEN, J. & LOIOLA, F.A. Considerações **em torno da relação entre autonomia, saber de experiência e competência docente no contexto da ética profissional.** XVI EPENN. CD-Rom. Aracaju, Se. 2003.
- PALLOFF, Rena; PRATT, Keith. **Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço.** Porto Alegre, Artmed, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores:** Unidade Teoria e Prática? 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

# CLASSIFICAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA EAD

**CRISTIANE BORGES BRAGA**

Universidade Federal do Ceará-UFC – cristianeborgesead@gmail.com

**SAULO GARCIA**

Universidade Estadual do Ceará-UECE – 1967sgarcia@gmail.com

**CASSANDRA JOYE**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia- IFCE – cassandra@ifce.edu.br

## INTRODUÇÃO

É truísmo, na sociedade contemporânea, que o advento da internet provocou uma significativa transformação nos modos de circulação e transmissão da informação. Nessa sociedade, conhecida como informacional, o processamento da informação, assim como sua produção, transmissão, troca e acesso a ela, passaram a ser reconhecidos com aspectos inerentes às práticas sociais dos seres humanos. Sob essa perspectiva, Belloni (2001), por exemplo, evidencia que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) já fazem parte do cotidiano da maioria das pessoas e são pré-requisitos para o desempenho de muitas atividades profissionais; em vista disso, devem ser integradas também aos espaços educacionais.

No que tange à educação a distância (doravante EaD), o uso da internet tem impulsionado mudanças nas práticas pedagógicas. Diante dessa evolução, universidades e estabelecimentos de ensino passaram a compor em suas bases curriculares a oferta de cursos e/ou disciplinas naquela modalidade, via internet. Paralelamente, houve um acréscimo na produção científica relacionada à área, bem como, diversos relatos de experiência sobre a EaD em uma variedade de revistas e congressos nacionais e internacionais. De acordo com dados do Censo da Educação Superior de 2011 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2013), a Educação a Distância (EaD) no Brasil possui 759.571 alunos matriculados em cursos de nível superior, em instituições autorizadas, assim distribuídos: 5.114 no sequencial, 584.439 na graduação e 170.018 na pós-graduação. Esses números revela, entre outros aspectos, um considerável crescimento na procura por essa modalidade da ensino, pois, em 2011, o número de matrículas totalizava 603.087.

No entanto, apesar de os números de matrículas impressionarem, e mesmo com incentivos governamentais brasileiros e nas iniciativas privadas, as realizações e/ou projetos em EaD suscitam um processo acurado para a sua concretização. Um dos principais problemas encontrados é a produção de materiais didáticos digitais adaptados às necessidades e às características de quem estuda e aprende remotamente. Para este estudo, salienta-se que material didático significa todo e qualquer pedaço de conteúdo, formato (foto, texto, slide, simulação, aula, vídeo, e outros), utilizado com propósito educacional, visando atender aos objetivos de formação.

Em meio a essa realidade – produzir material didático para um público específico – há que se considerar, ainda, a transposição de barreiras geográficas que a EaD oportunizou por meio da internet, pois isso aumentou, significativamente, a quantidade de alunos naquela modalidade de ensino. A relevância desse aspecto, no processo de produção desse material, significa resolver o paradoxo da

personalização. Para isso, os meios ofertados pelas tecnologias digitais, em tempos de *web 2.0*, possibilitam migrar-se do tratamento de massa na produção de material didático para um tratamento “sob medida”, portanto mais qualitativo e elaborado conforme o perfil do aluno.

Com base no exposto, este artigo apresenta uma proposta de classificar dos materiais didáticos em três categorias: impressos, analógicos e digitais; discutir seu processo de produção, sua composição granular e abordar a questão da cearização pedagógica dos conteúdos.

## MATERIAIS DIDÁTICOS PARA EAD: PRODUÇÃO E QUALIDADE

No que tange à produção de materiais didáticos para a EaD, os tipos de interações e presenças, as formas de comunicação e os recursos tecnológicos são itens relevantes durante o planejamento e elaboração desses materiais. A opção por um dos modos de se apresentar determinado conteúdo (textual, áudio, visual, audiovisual, audioscriptovisual, multimídia, hipermídia, jogos, simulações e outros) leva o professor a elaborar materiais pertinentes às características do modelo de EaD ou uso presencial escolhido, evidentemente, correspondendo ao propósito do objetivo pedagógico para o qual será/foi criado.

Quanto à qualidade dos conteúdos produzidos para a EaD, Braga (2008) evidencia que é comum constatar-se certas inadequações na elaboração dos mesmos. Não raro, eles são disponibilizados em formatos predominantemente textuais, como tutoriais ou apostilas, ou mesmo, sugestões de leitura e realização de exercícios, denotando pouca adequação dos conteúdos para o formato exigido pela EaD.

Já sobre o conteúdo propriamente, segundo Piletti (1997), este não abrange apenas a organização do conhecimento, mas também as experiências educativas nesse conhecimento. Portanto, deve-se observar os seguintes critérios de seleção: validade (confiáveis e representativos); flexibilidade (sujeito a modificações, adaptações, renovações e enriquecimentos); significação (relacionado às experiências prévias do estudante); possibilidade de elaboração pessoal (recepção, assimilação e transformação da informação pelo próprio estudante) e utilidade (uso do conhecimento em situações novas). Nessa perspectiva, os responsáveis pela produção de conteúdo necessitam considerar esses critérios para garantir qualidade científica e pedagógica.

Quanto à produção desse conteúdo, é preciso considerar, ainda, a composição ou formação de equipes para a tarefa que vai muito além de uma autoria, em geral, profissionais multi e interdisciplinares, em conjunto, preparam materiais com linguagem adequada às mídias a serem utilizadas, bem como à metodologia do curso. Não obstante, em muitos casos, há carência de equipe multidisciplinar de desenvolvimento que oriente o professor na elaboração do conteúdo para as mídias das instituições (BRAGA, 2008).

Além da necessidade de uma equipe multidisciplinar, ao se planejar a elaboração de um material didático para a EaD, é preciso considerar, também, a interação entre aluno-professor, aluno-conteúdo e aluno-aluno. Silva, por exemplo, afirma que receptor e emissor passam a desempenhar papéis diferentes, pois há uma “transição lógica da distribuição (transmissão) para a lógica da comunicação (interatividade)” (2002, p.20). Borges Neto e Rodrigues (2009, 357), constatam que “o advento da rede Internet franqueia a todos aqueles com acesso às tecnologias digitais a possibilidade de se tornarem também emissores, ou seja, de disponibilizarem suas produções na rede para consumo público”.

Para Borba, Malheiros e Zulatto (2007), as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação têm ampliado as possibilidades da EaD-online. De certa forma, isso se deve ao avanço de programas, desenvolvimento de modernas *interfaces* e novas possibilidades de *feedbacks* mais rápidos. Além disso, existe uma gama de hipertextos disponíveis na internet que, muitas vezes, podem contribuir para uma interatividade entre estudante e conteúdo; esse processo também ocorre por meio do acesso às informações contidas em *CD/DVD-ROM* e sítios da rede nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVAS, por exemplo.

No caso particular desse último aspecto (a interatividade), ela é fundamental no processo de ensino-aprendizagem a distância. Por isso, na produção dos materiais didáticos, enfatizam-se as atividades interativas, ou seja, aquelas que permitem ao estudante operar os recursos tecnológicos de modo atuante. Anteriormente, o material didático era enviado para o aluno pelos correios e suas atividades eram devolvidas ao professor pelo mesmo modo, como à época do início dos cursos oferecidos pelo Instituto Universal Brasileiro. Depois desse momento, utilizou-se o correio eletrônico e, atualmente, essa comunicação ocorre por intermédio de diversas ferramentas de ambientes virtuais de aprendizagem e de forma síncrona e assíncrona.

Assim, mesmo diante das considerações expostas, é preciso retomar e acrescentar alguns questionamentos: Como classificar materiais didáticos para a EaD? Como introduzir nos materiais elementos que acentuem a sensação de presença do estudante ao interagir com os materiais? Que presenças podem ser aferidas nos materiais? Como sistematizar e elaborar, de modo interativo, materiais didáticos digitais adequados às funcionalidades de cursos e disciplinas da educação presencial e a distância e que favoreçam as presenças típicas na EaD? Vejamos uma tentativa de classificação em três categorias: materiais impressos, analógicos e digitais. Descrevemos e justificamos essas categorias a seguir.

## CLASSIFICAÇÃO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS

A facilitação do acesso às tecnologias digitais interativas provocou modificação nas práticas pedagógicas de sala de aula. Em vista desse aspecto, por meio de uma linguagem audioscritpovisual – áudio/ audiovisual/ scripto -, as transparências, os vídeos, as apresentações multimídia, entre outros, costumam incrementar as antigas aulas consideradas tradicionais. Assim, torna-se à disposição dos professores uma variedade de materiais didático-pedagógicos que podem favorecer o ensino e a aprendizagem.

O uso adequado de cada recurso disponível depende do objetivo que se pretende. Dessa forma, a empregabilidade do(s) recurso(s) escolhido(s) deve(m) ser contextualizada e adaptada ao perfil e necessidade do usuário-aprendiz, pois, muitas vezes, utilizam-se recursos bastante sofisticados e nem sempre há ganhos pedagógicos com a utilização disso.

A seguir, tem-se a classificação de materiais didáticos comumente utilizados na educação. Entretanto, o foco deste trabalho está nos materiais digitais, considerando-se também questões pertinentes ao material impresso, mídia predominante, junto com a internet, no Brasil.

### Materiais didáticos impressos

O recurso mais comum no processo de ensino-aprendizagem é o material impresso. Na educação, entre os principais, estão: livro, guia didático e de estudo, jornais, revistas, apostilas, cadernos de exercícios, notas de aula, estudos de casa, e outros. Destaque-se que esses materiais, apesar de sua

estrutura física, também são convertidos em versões digitais, comumente em formato pdf (Portable Document Format).

Mesmo com o surgimento e a evolução das tecnologias da informação e da comunicação no meio educacional, a relevância do material didático impresso, nesse meio, ainda prevalecerá (Libedinsky, 1997). Entretanto, o autor não previu que esse mesmo formato em versão digital estaria disponível nos dispositivos denominados leitores digitais ou *e-books*, que imitam o manuseio convencional da leitura de livros, como o “passar as páginas”, por exemplo, entre outras características agregadas ao modelo do material impresso. Silveira (2008), bem mais recente, esclarece que não se trata de uma substituição do livro impresso, mas de uma ressignificação das possibilidades de uso desse material agora adaptado para o meio virtual.

Entretanto, para alguns autores, a primazia do livro impresso para abordagem dos conteúdos na sala de aula ainda se mantém, mesmo com a difusão das tecnologias no mundo contemporâneo. Gonnet (2004), por exemplo, atesta que o livro didático é intercessor e servidor da instrução, por isso mesmo representa a legitimação do conhecimento para a sociedade. O autor destaca que esse material possui uma representatividade canônica nas instituições educacionais, cabendo ao professor validá-lo ou não no que diz respeito à sua qualidade de conteúdo sem, no entanto, deixar de optar por ele.

Mesmo considerando esse monopólio perene do material impresso, reconhece-se algumas vantagens em seu uso, destaca-se, portanto, acessibilidade a boa parte de usuários, pois não há necessidade de outros recursos tecnológicos para a leitura, assim como a portabilidade e a facilidade de manuseio. Entre as desvantagens desse material, pode-se constatar sua baixíssima interatividade, já que é estático; além dessa objeção, Kenski (2008), por sua vez, adverte, também, que esse conteúdo está restrito às informações que foram selecionadas no momento de elaboração do livro didático; isso significa que os assuntos contidos nele não se alteram nem mesmo se expandem, pois isso somente é possível de acontecer no caso de uma reedição do material.

Contudo, pode-se melhorar e minimizar as desvantagens, levando-se em conta as características recomendadas do material impresso por Silva e Costa (2010): comunicação, legibilidade, adequabilidade, autoexplicativo, diagramação autorial, intencionalidade e dialogicidade. Veras (1999) complementa que, na elaboração dos materiais impressos, é preciso: levar em conta a adequação ao contexto dos estudantes, do curso e da instituição; considerar o tempo necessário de estudo; apresentar representações fidedignas; favorecer a análise e a elaboração de respostas pela crítica e reflexão; sugerir outras fontes, ter coerência, proporcionar interatividade, ou seja, utilizar uma linguagem que facilite o diálogo permanente com estudantes em condições básicas de intercâmbio de opiniões. Assim, constata-se boa parte da complexidade que existe na elaboração de um material didático com excelência na qualidade, aspectos que vão desde o conteúdo selecionado, passando por uma linguagem adequada ao contexto de uso, até chegar ao *design* do material e sua diagramação.

Após as especificidades aqui elencadas, no que tange ao processo de elaboração de um material didático, cumpre-nos pontuar que a abordagem pedagógica da escola e do professor determinará a preferência pela utilização de certos materiais em detrimento de outros não compatíveis com tal abordagem. Essa triagem dos materiais implica em uma opção por um recurso educativo que pode manter e/ou reproduzir métodos considerados tradicionais para a contemporaneidade. No entanto, se escola e docentes unirem-se numa conduta transformadora de um modelo arcaico, poderiam reorganizar suas condutas pedagógicas e optarem por uma utilização do material mais comprometida

com a realidade do estudante, que possa contribuir, de fato, com a inserção dele na sociedade e no mundo do trabalho.

### **Materiais didáticos analógicos**

De acordo com Tenório (1998), considera-se analógico os dispositivos que processam informações contínuas, por exemplo, o relógio mecânico, os mapas, entre outros; eles são utilizados tanto no ensino presencial como no ensino a distância. Para esse autor, são considerados materiais didáticos analógicos: vídeos, áudio, flip-chart e outros, em que o método de transmissão de voz, vídeo ou dados é análogo ao sinal original. O método tradicional foi bastante utilizado no passado para transmitir voz, dados e imagens, e caracteriza a 2ª geração de EaD.

Ao longo do tempo, ações como a TV Educativa ganharam destaque com programas educacionais, culturais e informativos, em sistemas integrados de tecnologias que migraram de analógicos para digitais interativas de rádio e televisão. Com atitude similar, a Fundação Roberto Marinho oferece aos telespectadores aulas de Ensino Fundamental e Médio. Na década de 90, é lançado pelo Ministério da Educação, pela Secretaria de Educação a Distância (SEED), o programa TV Escola, com o objetivo principal de oferecer, na modalidade a distância, oportunidades de formação continuada a professores da educação básica, contribuindo, assim, com a formação desses educadores.

No estado do Ceará, exemplo de utilização do material didático analógico é o Telensino. Bodião (2000) afirma que se tratava de uma proposta em que as aulas eram ministradas pela televisão, complementadas por materiais impressos e pela ação do Professor Orientador de Aprendizagem (POA). O uso da televisão, recurso analógico bastante utilizado à época, atualmente, ensaia-se pela TV digital.

### **Materiais didáticos digitais**

O desenvolvimento de ferramentas de digitalização de conteúdos multimídia/hipermídia e as redes de comunicação de alta velocidade têm propiciado meios para que conteúdos multimídia, na forma de arquivos de vídeo, áudio e imagens, sejam produzidos e disponibilizados na internet, CD/DVD-ROM, entre outros. Sob essa perspectiva, existe a possibilidade de tratamento digital e interativo para materiais impressos e analógicos, o que favorece a migração para conteúdos digitais.

Conteúdo didático digital é todo desenvolvido na forma de texto, imagem, som, vídeo, animação ou aplicação digitalizados, pertinentes e úteis na educação, presencial ou a distância. Bibeau (2002; 2003) considera materiais didáticos digitais referentes a *softwares* de edição e de comunicação (*softwares*, instrumentos, portais, motores de busca, de aplicações educativas), bem como dados, informações e obras (documentos de referências e bancos de informação), úteis ao ensino ou aprendizagem.

Os materiais didáticos digitais são muitos e bem diversificados. Por isso, o professor deve fazer sua seleção com base em seus objetivos educacionais e de acordo com a utilização pretendida para o modelo pedagógico e tecnopedagógico de EaD utilizado na sua instituição. Do ponto de vista pedagógico, por exemplo, alguns materiais favorecem a comunicação, a troca de conhecimento e as atividades de cooperação, a fim de auxiliar o desenvolvimento do pensamento colaborativo e crítico do estudante.

Outro aspecto a ser considerado é a escolha dos meios ou conjunto de meios. Nesse caso, o conteúdo, o público-alvo e as características da situação de uso precisam ser concebidos de modo

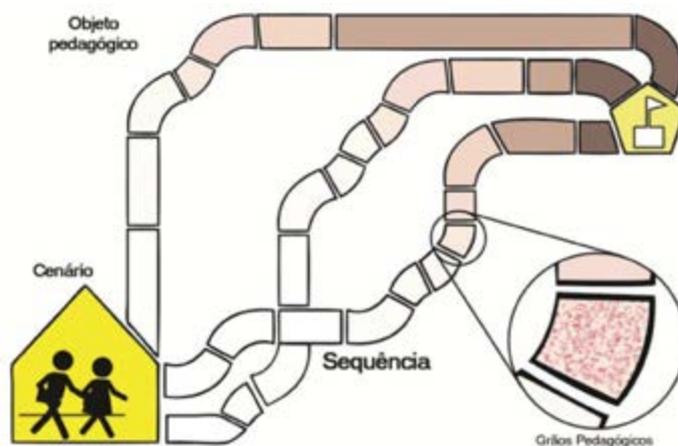
integrado. Além disso, é preciso valorizar conhecimentos, habilidades e atitudes do estudante, com a reconstrução de outros, favorecendo sua inter-relação e aplicação na vida pessoal e profissional.

No que diz respeito ao conjunto de conteúdos dentro de uma matriz ou percurso de formação e o próprio conteúdo decomposto em conteúdos menores, levam-nos a buscar, entender e aplicar o conceito de "granularização" e sua relação com os objetos de aprendizagem (doravante OAs), assunto que será discutido no próximo tópico.

## GRANULARIZAÇÃO DE CONTEÚDOS E OBJETOS DE APRENDIZAGEM

A produção de materiais da EaD, na maioria, exige modularizar o conteúdo, bem como decompô-lo em pequenos grãos ou pedaços que, em conjunto, formem caminho/percurso pedagógico do estudante (JOYE & JOYE, 2006). De acordo com Silveira (2008), entende-se como granularização de conteúdos o recorte de um assunto maior para facilitar sua reusabilidade em outras situações de aprendizagem. Sob essa perspectiva, a sequência de conteúdos granularizados é marcada pelo objetivo pedagógico, ou seja, sequências que correspondem à aquisição do saber (conceito, habilidade, competência, atitude). A seguir, a figura 1 ilustra sequência de granularização dos OAs.

**Figura 1** – Representação de um percurso pedagógico/grãos pedagógicos. Fonte: Adaptado de Halgand (2004)



A Figura 1, ilustrada acima, apresenta grãos que constituem a sequência do OA ou grãos de objeto. Na sua construção, existem caminhos que podem ser percorridos, alguns podem se cruzar com os outros, assim, cada grão da sequência pode pertencer a objetos pedagógicos diferentes. A premissa, de acordo com Joye e Joye (2006), otimiza a produção e utilização de materiais de ensino e de aprendizagem, por se reverterem em possibilidades tecnológicas e pedagógicas de reutilização, atualização, customização e distribuição *on line* e/ou *off line* de documentos pedagógicos, de forma a minimizar custos de produção em diversos modelos pedagógicos e formatos de entrega de conteúdos.

Quanto à tecnologia utilizada, os OAs adequam-se ao padrão SCORM<sup>1</sup>, em virtude de sua reusabilidade, acessibilidade, interoperabilidade e durabilidade do objeto de aprendizagem (TAROUÇO,

<sup>1</sup> O Scorm é um padrão que tem como um de seus objetivos propiciar a independência de plataforma na qual os objetos serão utilizados, assim como facilitar a migração de cursos entre diferentes *Learning Management System*-LMS (sistema ou plataforma de EAD) que sejam compatíveis com esse modelo (TAROUÇO, DUTRA, 2008).

DUTRA, 2008). Por outro lado, padrão LOM ou *Dublin Core*<sup>2</sup> (HANSEN, PINTO, 2003) possibilita, ainda, a indexação em que, pela utilização de metadados, permite-se a criação de repositórios de OAs, facilitando sua busca.

Desataca-se que sozinho o OA ou grão não tem sentido pedagógico, já que se trata de recurso complementar das práticas docentes. Nesse caso, é imprescindível que esteja inserido em cenário ou roteiro de formação. Daí a importância de cenarização dos conteúdos didáticos para a EaD, assunto que será tratado no próximo tópico.

Cenarização dos conteúdos didáticos para educação a distância

A cenarização corresponde à organização de ações em tempo e espaço das atividades de formação. Faz-se analogia ao processo de roteirização de filme, em que Joye & Joye (2006) apontam que, na produção de filme, é preciso prever a sequência das atividades (cenários) e decomposição do curso ou material didático em várias partes, com inserção de mídias e recursos de interação e interatividade.

Quanto ao cenário pedagógico, Bibeau (2002) indica que deve ter abordagem para a realização dos objetivos pedagógicos e aquisição de competências gerais e específicas relacionadas com uma ou mais áreas da vida de acordo com as modalidades e especificações de cada currículo. Assim, o cenário pedagógico é apresentado em seções: seção de identificação e seção de apresentação.

**A seção de identificação** inclui, geralmente, declarações e informações sobre as intenções do cenário pedagógico, bem como atividades pedagógicas. O cenário mostra a disciplina, curso ou currículo, atividades, público-alvo e outros.

**A seção de apresentação** inclui a descrição do processo de ensino-aprendizagem. Para isso, é necessária a consecução dos fins da atividade e recursos disponíveis. Ainda de acordo com Bibeau (2003), a seção de apresentação descreve os objetivos da atividade, a perspectiva de alcance das tarefas, bem como os instrumentos avaliativos e outros.

Em EaD, os cenários pedagógicos são os mais diversos tendo em vista a diferenciação entre os cursos, que podem ser livres, corporativos, regulamentados e outros afins. Levam-se em conta, também, os suportes e ferramentas utilizados na educação como apoio ao ensino presencial e a distância, conforme o modelo tecnopedagógico. Salienta-se, ainda, que a crescente incorporação de tecnologias digitais da informação na educação tem favorecido o surgimento de diversos cenários pedagógicos.

No que diz respeito à classificação desses cenários, Bibeau (2003) propõe sete tipos de projetos pedagógicos. Cada um deles corresponde ao tipo de formação oferecida, à disciplina e/ou ao curso ministrado, às necessidades dos participantes (aprendiz e professor). Isso se deve ao fato de que, para cada projeto pedagógico, utilizam-se diversas ferramentas para atendimento das principais necessidades. O autor faz classificação desses projetos remetendo-os diretamente às principais necessidades: telecorrespondência; edição e publicação; busca e gestão documental; coleta, partilha da informação e telecolaboração; resolução de problemas e laboratório virtual; aprendizagem, estudos e formação a distância (mais comum em EaD) e projetos temáticos e transdisciplinares.

A classificação dos cenários pedagógicos de Bibeau (2003) expõe as principais características de cada projeto pedagógico. Há uma diversidade de suportes e ferramentas que contribuem na construção de material didático adequado aos diferentes cenários pedagógicos. Dessa forma, ao elaborar conteúdos, recomenda-se que o professor utilize atividades de um ou mais projetos, assim

<sup>2</sup> O padrão IEE-LOM descreve os objetos de aprendizagem, permitindo a catalogação e o armazenamento em repositórios, favorecendo assim a sua reutilização. (CAVALCANTE, VASCONCELLOS, 2007)

como meios que favoreçam cada vez mais o processo de ensino-aprendizagem contextualizado. É relevante destacar que o professor deve tomar decisões sobre que tipo de conteúdo é mais adequado para aprendizagem remota, os percursos de aprendizagem, a qualidade desses conteúdos, as mídias de entrega e tantas outras, visando o fim último dos mesmos. Além disso, deve promover aprendizagem efetiva do estudante que aprende remotamente, mediado por tecnologias, utilizando materiais didáticos digitais.

#### Considerações finais

Neste artigo, descrevem-se os tipos mais utilizados de materiais educacionais, características e aplicações pedagógicas. Para isso, a opção é pela classificação dos tipos de materiais, ou seja, materiais impresso, analógico e digital. O foco deste trabalho são os digitais, considerando-se também questões pertinentes ao material impresso.

Na EaD, o material didático é o principal canal de comunicação com o estudante, não raro, faz parte da constituição do próprio curso. Isso significa que as características das modalidades de ensino, presencial ou a distância, interferem diretamente na seleção da mídia, na estrutura textual e na linguagem para apresentação dos conteúdos, bem como na inserção dos diversos conteúdos.

Vale ressaltar, ainda, que a elaboração e, conseqüentemente, o uso “adequado” de cada material depende do objetivo pretendido. Dessa forma, a empregabilidade do conteúdo e dos recursos escolhidos devem ser contextualizados e adaptados ao perfil e às necessidades do estudante. Diante do contexto, buscando romper com a prática de adaptação do material, sem a devida transposição de modelo, há necessidade de metodologia para produção de conteúdos de educação a distância e presencial. Isso se deve ao fato de que, na EaD, como também no ensino presencial, o material didático ocupa lugar central, pois é concebido e produzido para dar suporte ao ensino e à aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BIBEAU, Robert. . **Des contenus numériques pour l'éducation**. Montréal: Direction des ressources didactiques. MEQ. 2002.

BIBEAU, Robert. **Taxonomie des contenus numérisés et des projets éducatifs avec les TIC**. Direction des ressources didactiques Ministère de l'Éducation du Québec Juin 2003. Disponível em: <http://thot.cursus.edu/photo/Image1995.pdf> . Acessado em: 09 de Setembro de 2007.

BODIÃO, Idevaldo da Silva. **O Telensino: que Didática é Essa?** 23ª. Reunião Anual da Anped, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0406t.PDF>. Acesso em: 26 de Abril de 2008.

BORBA, Marcelo de Carvalho. MALHEIROS, Ana Paula dos Santos. ZULATTO, Rúbia Barcelos Amaral. **Educação a Distância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BORGES NETO, Hermínio. RODRIGUES, Eduardo Santos Junqueira. O que é inclusão digital? Um novo referencial teórico. **Linhas Críticas**, vol 15, nº 29, jul/dez. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

BRAGA, Cristiane Borges. **DIDATIC: produção de conteúdo didático digital para Educação a Distância**. Fortaleza – Mestrado Integrado Profissionalizante em Computação. Universidade Estadual do Ceará – UECE. Centro de Ciências e Tecnologia, 2008.

GONNET, Jacques. Educação e mídias. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HANSEN, Roseli P. PINTO, Sérgio S. C. **Construindo Ambientes de Educação Baseada na Web Serviços Educacionais**. XIV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003. Disponível em: <http://www.nce.ufrj.br/sbie2003/publicacoes/paper07.pdf> Acesso em: 05 de Jan. de 2007.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior: 2011** – resumo técnico. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

JOYE, Cassandra; JOYE, Fabrice. **O Design e a Produção de Material Didático para EAD** (Tópicos Seleccionados). 2º. Ciclo de Capacitação em EAD – CEFETCE – MEC/SETEC – Projeto Inter-Red, 2006.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distancia**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2003.

LIBEDINSKY, Marta. **Para uma leitura compreensiva dos livros escolares**. In LITWIN, Edith (org.) **Tecnologia educacional: política, histórias e propostas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

SILVA, Lucicleide. COSTA, Cleide Jane de Sá Araújo. **Os Critérios de Qualidade no Material Didático**. In: EPEAL, Encontro de Pesquisa em Educação em Alagoas, V, 2010, Maceió, Alagoas. Anais do V Encontro de Pesquisa em Educação em Alagoas. Disponível em: <http://dmd2.webfactional.com/media/anais/OS-CRITERIOS-DE-QUALIDADE-NO-MATERIAL-DIDATICO-IMPRESSO-NA-EAD.pdf>. Acesso em: 27 maio 2013.

SILVEIRA, Ismar Frango. **Objetos de aprendizagem para ensino de Línguas**. In: MARQUESI, S. C.; ELIAS, V. M. da S.; CABRAL, A. L. T. (Org.). **Interações virtuais: perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa a distância**. São Carlos: Claraluz, 2008.

TAROUCO, Liane M. R. DUTRA, Renato L.de S.ÁVILA, Barbara G. GRANDO, Anita R. da S. **SCORM e portabilidade: motivação e possibilidades**. 2007. Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo9/artigos/4bLiane.pdf>. Acesso em: 25 de Maio de 2008.

TENÓRIO, Robinson Moreira. **Cérebros e Computadores: a Complementariedade Analógico-Digital na Informática e na Educação**. São Paulo: Editora Escrituras, 1998.

VERAS, Dauro. **Material Impresso na Educação a Distância: estratégias de concepção e redação**. 1999. Disponível em [http://simaocc.home.sapo.pt/e-biblioteca/pdf/ebc\\_dauroveras1.pdf](http://simaocc.home.sapo.pt/e-biblioteca/pdf/ebc_dauroveras1.pdf). Acessado em: 11 de Setembro de 2007.

# "COMPUTADOR É ASSIM, TEM QUE USAR SEMPRE, SENÃO ESQUECE": O USO DA TECNOLOGIA MÓVEL NA ESCOLA

**NALIGIA MARIA BEZERRA LOPES**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – [naligiabezerra@gmail.com](mailto:naligiabezerra@gmail.com)

**MARIA DA CONCEIÇÃO LIMA DE ANDRADE**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – [conceicaoandrade@uern.br](mailto:conceicaoandrade@uern.br)

## INTRODUÇÃO

Chegamos ao século XXI com a discussão de que a cultura da atualidade está intimamente ligada ao desenvolvimento tecnológico, provocando transformações em todas as áreas do conhecimento, principalmente pela presença dos computadores conectados à rede de internet, dos aparelhos celulares e de vários dispositivos eletrônicos que alteram a aprendizagem e a interação entre as pessoas em nossa sociedade. Tal como afirma Kenski (2010, p. 24),

estamos vivendo em um novo momento tecnológico. A ampliação das possibilidades de comunicação e de informação, por meio de equipamentos como o telefone, a televisão e o computador, altera nossa forma de viver e aprender na atualidade.

A ampliação das possibilidades de comunicação e de informação, por meio dos recursos acima mencionados altera nossa forma de viver na atualidade. Esta afirmação pode ser ampliada para as formas de aprender também, pois é inegável a presença da tecnologia móvel no cotidiano das escolas. Ela está em todos os momentos e ambientes, seja dentro ou fora da sala de aula, manifesta-se por intermédio de suas máquinas de uso coletivo ou pessoal, como os computadores, ou em aparelhos como celulares, *ipads* e *tablets*, inseridos no universo social de professores e alunos. A título de esclarecimento,

mobilidade relaciona-se com portabilidade, isto é, a capacidade de se levar, para qualquer lugar, um dispositivo de Tecnologia de Informação. Logo, um *laptop* ou um PDA comum (sem capacidade de acesso a redes sem fio) são tecnologias móveis. (SACCOL; REINHARD, 2007, p. 5).

Nesse cenário, as possibilidades que o computador traz ao ambiente escolar são inúmeras, constituindo-se, dessa forma, em um dos grandes desafios para aqueles que fazem parte desse universo.

Considerando, portanto, que as escolas estão cada vez mais imersas em uma cultura computacional e, ainda que as mudanças que ocorrem na sociedade com relação à inserção da tecnologia em nosso cotidiano e que de forma direta atinge a escola, os seus agentes e as atividades que são exercidas, Moran (2009, p. 129) questiona:

E o professor? Como vem reagindo a esta nova situação? Que forças político-sociais estão determinando seu desempenho? O que dele se espera? [...] Como pensar sua formação e sua profissionalidade? Que competências básicas deve ter? Como este novo papel vem sendo analisado? [...].

Alguns estudos auxiliam nessa discussão, pois contemplam a preocupação com a formação de professores para o uso pedagógico do computador (ALMEIDA, 1998; MORAN, 2009; VALENTE, 1998; LOPES, 2012). Estas pesquisas destacam as lacunas no que se refere à dicotomia entre os saberes e as experiências já existentes no uso das tecnologias na forma pessoal e profissional, com uma formatação de cursos fragmentados, sem continuidade, com carga horária reduzida e que destacam o teor tecnicista na aplicação de *softwares* em sala de aula.

Acrescente-se, ainda, o fato de que os professores são, muitas vezes, resistentes a mudanças no cotidiano da sala de aula. Para Lollini (2003), isso se explica, sobretudo, pelo fato de que as mudanças geram ansiedade na instituição e nos seus membros, porque são tidas como causa de incerteza e põem em discussão rotinas já testadas pela experiência. Os professores tendem a resistir à inovação tecnológica e expressam dificuldades em assumir, teórica e praticamente, disposição favorável a uma formação que o integre as novas proposições oferecidas pelo computador.

Na prática, percebe-se a necessidade cada vez maior da inserção destes profissionais nesse processo de formação, uma vez que a maioria não tem os conhecimentos básicos de informática tornando, portanto, a sua preparação para o uso adequado do computador, urgente. Essa ação não se limita apenas a aquisição de conhecimentos técnicos operacionais, embora estes sejam extremamente necessários, é preciso também preparação para usar o computador como recurso didático e não apenas como um meio de entretenimento para tornar as aulas mais atrativas, como ressalta ainda Lollini (2003, p. 51):

quem pensar que o uso didático do computador pode ser resolvido com o fornecimento de competências técnicas aos professores comete um grave erro de avaliação. As competências técnicas são absolutamente indispensáveis [...] não é necessário tornar-se especialista em *hardware* ou *software*. Para poder andar de carro basta aprender a guiar, não é preciso ser mecânico. Devemos, porém saber usar o freio e a direção, se não quisermos acabar mal. Devemos aprender a guiar o computador sem nos tornar mecânicos. Devemos saber também quando usá-lo e por quê.

Em decorrência, compreende-se que a formação do professor é fundamental para o desempenho satisfatório e crescimento profissional, pois a partir do momento que o mesmo está em constante aprendizagem e atualização de seus conhecimentos ele será capaz de propiciar aos educandos novas descobertas e incitar sua curiosidade levando-os a pesquisar e adquirir cada vez mais conhecimentos, elevando por consequência os índices de aprendizagem da escola.

Segundo Valente (1997), a formação do professor deve prover condições para que ele construa conhecimento sobre as técnicas computacionais, entenda por que e como integrar o computador na sua prática pedagógica e seja capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica. Essa prática possibilita a transição de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora de conteúdo voltada para a resolução de problemas específicos do interesse de cada aluno.

Finalmente, ainda segundo o autor, deve-se criar condições para que o professor saiba contextualizar o aprendizado e a experiência vivida durante a formação para a sua realidade de sala de aula compatibilizando as necessidades dos alunos e os objetivos pedagógicos que se dispõe a atingir. É importante, também que os docentes compreendam que, somente o domínio da ciência e dos conteúdos não é suficiente para tornar a aula mais dinâmica e interativa, ele tem que propor aos seus alunos condições de acesso ao mundo tecnológico e de forma particular ao computador que se constitui em um elemento cotidiano de todos.

Levando tudo isso em consideração, ainda permanecem os questionamentos feitos por Moran e a procura por respostas ou pistas para essas questões vem impulsionando nossos estudos e pesquisas na perspectiva de possibilitar uma discussão sobre a formação e a prática dos professores e, de modo mais específico, daqueles que participam do *Projeto Um Computador por Aluno* (PROUCA).

## O PROJETO UM COMPUTADOR POR ALUNO (PROUCA)

Tendo como objetivo a inclusão social tecnológica, o Governo Federal tem realizado alguns programas e ações educacionais em âmbito nacional, podendo ser citados o *DVD Escola* e o *Banco Internacional de Objetos Educacionais – RIVED* com uma política para universalizar o acesso à informação, tendo como foco principal a escola pública, uma vez que esta é o único local que pode ser efetivamente alcançado pela maioria da população brasileira.

Dessa forma, esforços têm sido empreendidos esforços para a disseminação de tecnologias digitais e para o seu uso pedagógico nas escolas públicas desde o início dos anos 1980 com o projeto *Educom* e, mais intensamente, a partir de 1997, com o *Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo*, com o objetivo principal de promover o uso pedagógico da informática nas redes públicas de Ensino Fundamental e Médio. Nessa direção da implantação de tecnologias na escola, o esforço atual é acrescido do desafio de disseminar e promover o uso pedagógico do laptop educacional com o *Projeto Um Computador por Aluno – UCA*.

A justificativa para a criação e desenvolvimento do Programa Um Computador por Aluno – PROUCA é o uso das tecnologias digitais como poderosas ferramentas para facilitar a aprendizagem. A partir da ideia de um laptop conectado à internet, disponibilizado na escola para cada estudante e educador, criam-se novas dimensões de acessos às informações e estabelecimento de novas relações na direção da construção do conhecimento, a partir de aprendizagens significativas.

Segundo os documentos oficiais, a iniciativa do governo de disponibilizar laptop educacional e acesso à internet integrada com os demais projetos de uso de tecnologias nas escolas públicas potencializa a compreensão de fatos e fenômenos da realidade, valorizando os diferentes sujeitos e a própria democratização dos saberes, abrindo novas possibilidades de relação com o mundo das ciências, da cultura e do trabalho (BRASIL, 2007).

A execução do PROUCA foi planejada para ser desenvolvida em fases. A primeira fase do projeto, a chamada de pré-piloto, ocorreu em 2007, contou com equipamentos doados pelos fabricantes e ocorreu, primeiramente, em cinco escolas públicas escolhidas para executar o programa: Colégio Estadual Dom Alano Marie Du Noday (Palmas/TO); Escola Municipal Ernane Silva Bruno (São Paulo/SP); Ciep Rosa Guedes (Piraí/RJ); Escola Estadual de Ensino Fundamental Luciana de Abreu (Porto Alegre/RS) e Centro de Ensino Fundamental Escola Vila Planalto (Brasília/DF). De acordo com Marinho (*apud* SANTOS 2009, p. 40),

a escolha das escolas para participarem dos pré-pilotos foram seguidos alguns critérios: a escola de Palmas e a de Piraí foram escolhidas por conta das experiências que começavam a acontecer por iniciativa própria do município ou do estado; a de Porto Alegre e São Paulo por conta dos projetos que estariam sob a responsabilidade direta do pessoal do GT, e a de Brasília por estar mais próxima de um olhar atento do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação à Distância (SEED).

A segunda fase, que está em andamento, é considerada o projeto piloto e para sua execução, foram comprados 150 mil *laptops* fornecidos para 300 escolas públicas durante o ano de 2010. As 300

escolas que participam do projeto piloto foram selecionadas pelas Secretarias de Educação Estaduais ou Municipais e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Neste grupo, se insere a Escola Municipal Janduís na cidade de Assu/RN e que se constitui o *lócus* desta investigação.

Alguns fatores foram determinantes para que esta escola fosse escolhida para a implantação do PROUCA tais como: no que diz respeito à estrutura da Escola (a escola deveria possuir, obrigatoriamente, energia elétrica para carregamento dos *laptops* e armários para armazenamento dos equipamentos, o que foi proporcionado pela Secretaria Municipal de Educação); à localização (preferencialmente, deveriam ser pré-selecionadas escolas próximas aos Núcleos de Tecnologias Educativas – NTE, que no caso específico dessa escola está vinculado a 11ª DIREC). Além disso, havia as exigências da assinatura do termo de Adesão (as Secretarias de Educação Estaduais ou Municipais às quais as escolas selecionadas estão ligadas deveriam aderir ao projeto por meio do envio de ofício ao MEC – Ministério da Educação e assinar de Termo de Adesão, no qual manifesta solidariamente responsável e comprometida com o projeto), bem como da anuência do corpo docente, expressa mediante ofício também enviado ao MEC pelo (a) diretor (a) da escola, aprovando a participação da escola no projeto.

## A TECNOLOGIA COMPUTACIONAL NA ESCOLA MUNICIPAL JANDUÍS

A necessidade em obter maiores informações e dados para esse estudo nos conduziu, inicialmente, a uma visita à Escola Municipal Janduís, conforme mencionado, o *lócus* desta pesquisa, com o objetivo de coletar dados com os membros dessa comunidade escolar: dois coordenadores e os oito professores dos anos iniciais dessa escola, distribuídos entre os turnos matutino e vespertino que, quando da operacionalização do PROUCA receberam os seus computadores portáteis para desenvolver as atividades pedagógicas em sala de aula junto a seus alunos.

As visitas aconteceram no período de 01 a 04 de abril de 2013 nos turnos matutino e vespertino. No dia 1º, durante o turno matutino, foram apresentados os objetivos dessa pesquisa à Direção da escola e à Coordenação pedagógica. A Coordenadora pedagógica nos levou a percorrer as dependências da escola para conhecê-la, o que gerou as seguintes informações:

- 14 turmas funcionam na escola, sete no turno matutino e sete no turno vespertino com um total de 367 alunos;
- O turno matutino possui 187 alunos distribuídos entre 03 turmas de Educação Infantil, 01 turma de 2º ano, 01 turma de 3º ano, 01 turma de 4º ano e 01 turma de 5º ano, cada turma tem uma média de 30 alunos;
- No turno vespertino, o total de alunos está em torno de 180 e estão distribuídos em 03 turmas de Educação infantil, 01 de 2º ano, 02 de 4º ano e 01 de 5º ano, com uma previsão de 25 alunos por sala de aula;
- No que se refere à estrutura física da escola, as salas de aula são amplas, iluminadas e climatizadas, com ambiente e carteiras adequadas à faixa etária das crianças, com destaque para os armários nas salas dos anos iniciais que funcionam como armazenamento e carregamento dos *laptops*, pois o uso desses equipamentos não ocorre na Educação Infantil, devido à falta de mobília (armários), mesmo existindo equipamentos suficientes.

Quando indagada sobre a implantação do PROUCA na escola e sobre como os professores utilizavam o *laptop*: se eles tinham escolha sobre o quê e como trabalhar ou se o projeto estabelecia as orientações sobre as atividades, a Coordenadora respondeu que:

*Os professores utilizam o laptop em sala de aula de acordo com a conveniência entre o recurso computacional e os conteúdos e atividades trabalhadas, sem interferência ou imposição do programa ou da gestão escolar. (Coordenadora A).*

Em seguida, ela entregou um *laptop*, carinhosamente batizado de “uquinha”, em referência ao nome do projeto, para explorarmos seus programas e aplicativos. A versão operacional é a *Metasys* do *Linux*, um *software* livre que o MEC disponibiliza para as escolas e também conhecido como *Classmate UCA*. O aparelho computacional possui alguns aplicativos, entre eles o *Edu Syst*, que são jogos educativos nas áreas de artes, linguagem e matemática. Possui rede *wifi* para a navegação na internet, além de *web cam* que permite realizar a filmagem e tirar fotografias de atividades em sala de aula. Esse contato com a máquina foi importante por permitir maior conhecimento e compreensão dos programas que são disponibilizados para os professores e alunos no uso do *laptop* nas atividades pedagógicas.

No segundo dia, em continuidade à visita no turno matutino, a Coordenadora mostrou como ocorre o armazenamento e a carga dos *laptops* nos armários que foram confeccionados para esse fim e que ficam nas salas de aula. Aqui, os armários são divididos para os dois turnos, onde cada turma e cada aluno possuem o seu equipamento já identificado. Os armários possuem um sistema de energia elétrica em que cada *laptop* tem a sua tomada para o carregamento das baterias. Tudo é ligado a uma tomada geral que carrega todos os equipamentos ao mesmo tempo.

Uma observação interessante a destacar é que na sala de aula de 3º ano, quando a Coordenadora abriu os armários para mostrar essa estrutura, a reação dos alunos foi de euforia, demonstrando interesse e alegria em usar os *laptops*. No entanto, a professora logo tratou de acalmá-los dizendo que não era o que eles estavam pensando, ou seja, que ela não ia trabalhar com o *laptop* na aula. Isto gerou certa frustração da parte deles.

Em conversa com a Coordenadora B que participou e promoveu as formações dos professores para a implantação do PROUCA na escola, ela informou que as formações tiveram início em 2011 em Natal pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e que ela e a outra coordenadora junto com a equipe do Núcleo de Tecnologias Educacionais – NTE/11ª Dired participaram dessas formações para poder conduzir na escola as orientações necessárias para a implantação do Projeto.

Assim, em 2012, as formações para os professores da escola que trabalhariam com o PROUCA ocorreram duas vezes por mês, de março a dezembro. Durante esses cursos, a equipe formadora trabalhava os elementos necessários sobre o *laptop* educacional. Ao indagar sobre a participação dos professores nessas formações, a Coordenadora informou que “alguns professores participaram de todos os encontros, que ocorriam no turno noturno; outros participaram somente de alguns e outros de nenhum encontro (Coordenadora B)”. E, ainda, complementou: “alguns professores que participaram dessa formação, nesse ano mudaram de turma, turno ou nível de ensino, acarretando a falta de continuidade do trabalho (Coordenadora B)”.

No terceiro dia, ocorreu o planejamento dos anos iniciais na escola nos dois turnos. Este foi uma ocasião oportuna de observação para a coleta dados desta pesquisa. O planejamento ocorre uma vez ao mês e sempre no início. É um momento em os professores planejam para o mês em curso, discutindo entre eles e com a Coordenação e a Supervisão, os projetos e programas que precisam ser inseridos em seu trabalho pedagógico.

A supervisora do turno vespertino é novata na escola e por isso indagou às professoras sobre a operacionalização do PROUCA, solicitando que uma professora falasse sobre esse trabalho. Ao que a professora solicitada explicou:

*O projeto é do Governo Federal. Cada aluno e cada professor recebeu um netbook, que quando não há problemas de travar ou de não funcionar a internet, o trabalho é muito bom. Ano passado, eu realizei atividades de produção textual, jogos de matemática e pesquisas, mas no início os alunos sabiam utilizar mais do que eu, pois se deixar os alunos se interessam mais por sites policiais locais. [...] Não gosto do sistema operacional do laptop e não sei elaborar slides, mas vou aprender para dar aula, pois acho interessante (Professora A).*

A partir dessa exposição, outras professoras complementaram: “pretendo usar logo nas minhas aulas. Vou ver com a professora da manhã, porque ano passado eu estava na Educação Infantil” (Professora B); “O quê? Esse complicador? Eu nem gosto. Eu tenho um computador, mas não sei usar muito, pois não me interessa. Não gosto, mas vai vir meu sobrinho morar lá em casa e ele vai me ensinar” (Professora C); “Acho que não me interessa por tecnologias. Não gosto. No entanto, estou fazendo um curso à distância e vou ter que me adaptar. Gosto de ler em material impresso e não na tela do computador” (Professora D).

No quarto dia de visita à escola, o objetivo estava relacionado à observação de uma aula no 4º ano usando o *laptop* educacional como ferramenta de aprendizagem. A sala de aula estava com 25 alunos nesse dia e a professora E iniciou a aula com uma música e uma oração. Em seguida, fez uma retomada dos conteúdos da aula anterior na disciplina de Ciências (o que é matéria e os seus estados da matéria, dando destaque para os estados da água: sólido, líquido e gasoso).

Depois disso, ela apresentou aos alunos a necessidade de realizar uma atividade de pesquisa na internet sobre os conteúdos estudados usando, para isso, o *laptop* educacional. Para iniciar a tarefa, ela perguntou se os alunos lembravam como se ligava o *laptop* e alguns responderam como fazia. Este tipo de questionamento conduz a interrogar sobre a frequência do uso do computador por esses alunos.

Um aluno perguntou se podia usar para jogar e a professora respondeu que não podia usar para jogar porque naquele dia era para estudar: o dia de usar para jogar seria outro. Dando continuidade, a professora colocou no quadro o passo a passo para usar o *laptop*, explicando aos alunos como eles deveriam realizar a pesquisa, destacando a elaboração de um resumo dos conteúdos estudados para a prova.

A professora distribuiu os aparelhos aos alunos de acordo com a lista de frequência e ao ligarem os aparelhos, eles imediatamente identificaram que a bateria estava com a carga baixa, mesmo estando sendo carregados anteriormente nos armários. Logo no início da atividade, ocorreu um problema na rede de internet *wifi* que apesar das tentativas da professora em buscar consertá-la, isto não foi conseguido. Esta professora procurou, então, a Coordenadora para buscar a solução técnica junto à Secretaria Municipal de Educação. Durante essa situação imprevista, os alunos ficaram inquietos, querendo usar outros programas do *laptop* como os jogos e a câmera, mas a professora não permitiu. Ela resolveu, então, adiar a aula com o *laptop* para outro dia e solicitou que os alunos desligassem o equipamento para guardá-los nos armários.

A professora explicou que a escola fez uma reestruturação na rede de internet no ano passado, aumentando quatro pontos, porque a conexão não suportava o uso dos *laptops* ao mesmo tempo nas salas de aula. No entanto, segundo ela, desde o início desse ano que não foi realizada ainda uma vistoria técnica no suporte da rede.

Durante o intervalo, em conversa com a professora F, ela informou que como tutora presencial do curso de Ciências Biológicas no Pólo da UFRN/Macau, faz uso das ferramentas de interatividade via EAD pelo ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*, e nos fez um convite para acompanhá-la numa atividade que ela iria realizar com os seus alunos após o intervalo com o *laptop*.

Esta segunda sala observada é a do 3º ano e estava com 28 alunos presentes. A professora iniciou explicando que ia realizar uma atividade com os *laptops* e os alunos ficaram bem animados, vindo à tona até mesmo a expressão: *"Até que enfim!"* Ela resgatou os conhecimentos trabalhados no horário anterior na disciplina de Matemática sobre os números pares e ímpares. Ela entregou os equipamentos pelos nomes identificados nas máquinas aos veteranos e, aos novatos, ela entregou explicando que iria identificar depois. Ao ligar os *laptops*, os alunos perceberam alguns problemas na inicialização do sistema operacional e a professora foi passando de carteira em carteira, verificando e corrigindo os problemas. Enquanto isso, alguns alunos exploravam o computador e jogavam.

Após a solução desse problema, a professora iniciou a orientação da atividade, usando o seu *laptop* e o quadro para fazer a demonstração do passo a passo para encontrar o aplicativo que iria ser utilizado pelos alunos. A maior dificuldade enfrentada nessa parte da atividade ocorreu devido à curiosidade dos alunos em mexer no *laptop*, o que não favorecia a atenção e o entendimento das orientações dadas pela professora sobre a atividade.

A atividade consistiu em usar um jogo de adição no qual os alunos encontrariam os resultados e anotariam no caderno o número para identificar, posteriormente, se era um número par ou ímpar. Na realização dessa atividade, percebemos algumas situações: muitas dificuldades dos alunos em encontrar os ícones dos programas e aplicativos para usar, mas a professora ficava passando de carteira em carteira para ajudá-los; os alunos não sabiam jogar, apesar de alguns conseguirem realizar a operação matemática e como não conseguiam realizar algumas atividades, eles saíam do jogo para outros aplicativos, demonstrando desinteresse pela atividade proposta.

No entanto, após algum tempo, alguns alunos conseguiram jogar e fazer a relação de pontos obtidos, identificando os números pares e ímpares. No final da atividade, a professora fez a seguinte observação: *"Hoje foi tumultuado porque foi o primeiro dia, mas usando constantemente eles aprendem e vão saber mais que eu. Computador é assim, tem que usar sempre, senão esquece"*.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

846

A partir dessa primeira aproximação com a escola, com professores e coordenadores e da realidade vivenciada pelos agentes escolares no que diz respeito à execução do PROUCA e à formação dos professores para trabalhar com o computador na sala de aula, é possível tecer algumas considerações sobre a fase inicial desta investigação.

Se considerarmos os requisitos exigidos para a seleção desta escola no que se refere à sua infraestrutura, pudemos perceber que há problemas de energia (os computadores não estavam carregados adequadamente para o seu uso) e na rede *wifi* da escola (falta assistência técnica permanente).

No que se refere às professoras para desenvolver atividades dentro do PROUCA identificamos que há diferentes perfis: aquelas que participaram de todos os encontros, aquelas que participaram de alguns encontros e aquelas que não participaram de nenhum encontro. Diante disto, questionamos como essas professoras elaboram suas atividades com o *laptop* educacional, já que algumas não se envolveram nas formações?

É notável, também, a falta de interesse por parte de algumas professoras em usar o computador em sala de aula e na sua vida pessoal, além de ficar explícito o fato de que há professoras com níveis distintos de conhecimentos e operacionalização do computador. Nesse sentido, indagamos de que forma as experiências pessoais e/ou profissionais dessas professoras interferem no uso do *laptop* em sala de aula?

Por fim e não menos importante, está a euforia externada pelos alunos diante da possibilidade de usar o computador. Isto nos revela que a frequência com a qual essa ferramenta é utilizada em sala de aula está longe de ser a ideal. Tudo isso nos conduz a algumas indagações: Com que frequência o *laptop* educacional está sendo utilizado em sala de aula? Como os objetivos do PROUCA estão sendo trabalhados? Que dificuldades se apresentam aos professores como obstáculos no uso da tecnologia móvel com os alunos? Não temos ainda essas respostas, mas estas questões estarão presentes na fase seguinte desta investigação.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Princípios orientadores para o uso pedagógico do *laptop* educacional**. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação a Distância. Comitê Pedagógico do Projeto UCA. 2007.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papyrus, 2010. Série Prática Pedagógica.

LOLLINI, Paolo. **Didática e computador: Quando e como a Informática na Escola**. 3 ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LOPES, Nalgia Maria Bezerra. **A educação digital e a construção da autonomia pelo professor**. Revista Tecnologias na Educação. Ano 4. Número 7. Dez./2012. Disponível em <http://tecnologiasna-educacao.pro.br>

MORAN, José Manuel. **Formação para educadores**. In: Tecnologias digitais na educação. Salto para o futuro, Ano XIX. Boletim 19. Nov./Dez. 2009.

SACCOL Amarolinda Zanela. REINHARD Nicolau. Tecnologias de informação móveis, sem fio e ubíquas: definições, estado-da-arte e oportunidades de pesquisa. **Revista de Administração Contemporânea**. v. 11. n 4. Curitiba. Out./Dez. 2007. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-65552007000400009>. Acesso em 26/06/2013.

SANTOS, J. D. DOS. **As potencialidades do computador portátil para a educação: programa um computador por Aluno (UCA)**. Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. 2009.

SILVA, Ângela Carrancho da. Educação e tecnologia: entre o discurso e a prática. **Ensaio: aval. pol. públ.** Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 527-554, jul./set. 2011.

VALENTE, José Armando. O uso inteligente do computador na educação. **Pátio Revista Pedagógica**. Editora Artes Médicas Sul, Ano 1, nº 1, 1997.

# DA PEDRA QUE BATE AO BYTE QUE INFORMA: EXCERTOS E ASPECTOS DA EVOLUÇÃO DAS TIC ATÉ SUA CHEGADA ÀS ESCOLAS

**JÔNATAS ANDRADE**

Aluno – PIBIC UERN – jonatas7andrade@hotmail.com

**MAYRA RODRIGUES FERNANDES RIBEIRO**

UERN – mayra.r@uol.com.br

**REGINA SANTOS YOUNG**

UERN – reginayoung@uern.br

## INTRODUÇÃO

Pensar a escola do século XXI implica em procurar entender os momentos que desencadearam a produção dessa mesma escola. As convergências, os avanços, as mudanças (drásticas ou não), os dogmas a serem ou não serem descontinuados, as aberturas para as vindouras possibilidades. O novo. Pensar a escola do século XXI é pensar o novo. É inovar. Sem, necessariamente, esquecer os caminhos percorridos. É reelaborar o atual pensando no vindouro e sem esquecer-se das amarras do passado. É saber que a geração atual precisa, antes, conhecer os erros e acertos da anterior para construir – melhorando o que já está posto – os alicerces da geração seguinte.

A informática e seus contextos ciberculturais se desenvolvem exponencialmente em uma espiral onde cada vez mais é difícil acompanhar suas atualizações e criações, aos que resolveram se aventurar nos meandros das tecnologias de informação e comunicação (TICs), resta selecionarem dentro deste “dilúvio informacional” o que carece de ser visto, lido e ouvido. Os que ainda não iniciaram sua jornada digital, já não podem (ou pelo menos não deveriam) mais se esconder, não há mais bifurcações, escolher o caminho de continuar afastado apenas distancia ainda mais quando da escolha pela introdução ao campo da tecnologia/informática.

A interação com as tecnologias digitais muda drasticamente as relações entre os seres. A convergência “atinge” e permeia o contexto social, econômico e principalmente cultural de quem utiliza. Os usuários se apropriam da tecnologia e, por fim, a tecnologia se apropria dos usuários, alterando as relações e construindo novas percepções sobre o que vinha antes e o que passou a existir depois da inserção e consequente uso das tecnologias digitais.

O estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica e teve como principais autores Lévy (1996; 1999; 1998; 2007), Freire (2001); Santos (2005); Giannetti (2003).

De acordo com Santos (2005) a emergência histórica das tecnologias de informação e comunicação (TICs) vem provocando uma mutação na relação com o saber. Desse modo, este trabalho diagnostica e analisa a *técnica* – elemento primordial ao longo da evolução e da constituição das TIC – e a influência da técnica no caminhar das tecnologias da informação e comunicação. Das primeiras “técnicas” até à chegada das TIC no espaço escolar. Para tanto, pretende-se uma imersão da história da evolução para resgatar os momentos mais decisivos e determinantes do que hoje pode ser considerada *técnica*.

Este artigo visa contribuir para um melhor e maior entendimento de todas as recentes mudanças dos campos tecnológicos e comunicacionais que estão inseridas no contexto atual. Mudanças

essas que não tiveram sua gênese no recente momento, foram e são mudanças (silenciosas ou não) que se construíram, constituíram e se desenvolveram com base na evolução das ferramentas e tecnologias inventadas pelos próprios homens. Os avanços estão presentes. Por isso, tal temática é relevante para que possa existir essa compreensão e mais, a partir do estudo e levantamento da caminhada cibercultural já percorrida, ser possível pensar acerca das potencialidades e dos desafios que esse contexto engendra nas práticas formativas de alunos, professores, e da sociedade como um todo.

## EXCERTOS SOBRE A EVOLUÇÃO DAS TIC

Pensar hoje uma sociedade sem o auxílio e presença da tecnologia, mecanismos tecnológicos e toda a facilidade perpetrada pela aparição e o conseqüente avanço de toda gama de fenômenos da cibercultura é, talvez, algo impensável. Ficaríamos no plano utópico tal qual era, há, digamos, 40 ou 50 anos atrás, imaginar que um dia poderíamos realizar um sem-número de tarefas e atividades que normalmente exigiriam grandes e custosos deslocamentos, intermináveis filas, trânsito, estresse e outros sintoma advindos da pós-modernidade. Mesmo que não haja entendimento, fato corriqueiro em uma sociedade multitarefa, onde acompanhar os avanços são impossibilidades perfeitamente aceitáveis, a tecnologia encontra-se à disposição para diferentes formas de comunicação, produção e compartilhamento de informações, dentre outras muitas possibilidades. Porém, percebe-se certa relutância, a emergência do digital em rede por parte de alguns profissionais, inclusive da educação, seja do ensino básico a Universidade.

A par disso, os fenômenos que aqui serão apresentados e analisados, adentraram, ainda sem podermos chegar a um senso comum sobre benefícios ou malefícios absolutos, os muros da escola. Mais que isso, o status quo da escola, de seus profissionais e do alunado, foi reconfigurado. Entretanto, é lícito afirmar que, mesmo com a inserção (que pouco ainda aconteceu, vivenciamos apenas o início dos processos da cibercultura à serviço, ou não, da educação) das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no âmbito escolar, pouca coisa aconteceu de fato. O processo que vigora é, à rigor, embrionário, onde tudo, ou nada, pode acontecer. Freire (2001, p. 13) afirma que na educação “os conteúdos, os objetivos, os métodos, os processos, os instrumentos tecnológicos a serviço da educação permanente, estes sim, não apenas podem, mas devem variar de espaço tempo a espaço tempo”. Assim, esses novos experimentos, que, além de tudo, possibilitam a criação de novos atos de currículo, são vigas de sustentação que precisam ser bem amparadas, erguidas e estruturadas, visto que, têm-se apresentado como momentos ímpares das novas caracterizações do processo de ensino e aprendizagem do século 21.

Assim sendo, uma constatação pode ser feita. A tecnologia, em numerosos casos, já faz parte do cotidiano da escola. Entretanto, essa chegada, muitas vezes, não tem sido institucionalizada por diretrizes da própria escola, ou mesmo facilitada, entendida e estabelecida uma ponte entre sua vinda, o desejo que a tecnologia se insira e a adequação daqueles que a veem, ou viam, como portadora de malefícios. São os próprios estudantes que, através de dispositivos portáteis e móveis, trazem a tecnologia para a escola. Apesar disso, e a partir da fala de Eduardo Giannetti, entendemos que eles são “obesos de informações e carentes de sentido” (2003, p. 40-41) e não tem tido a orientação necessária para dar sentido a esse “dilúvio de informações” (LEVY, 1996, p.39) as quais estão sujeitos.

Cabe ao professor, a partir de um processo de auto desestabilização de seu grau de mestre para um grau de facilitador do conhecimento, entender as possibilidades e mecanismos da ciber-

cultura, permitindo e guiando seu(s) aluno(s) em um processo de troca de informações, processo esse que faz do docente, um aprendiz, como assim são os seus alunos. Professor e aluno são mestres e aprendizes, misturam-se na rede de conexões e fora dela para costurarem juntos as amarras desses novos e desafiadores conhecimentos. Sem essa parceria, ou caso ela venha a falhar, o elemento “cibercultura” tornar-se-ia de uma grandeza que apenas motivará o surgimento de complicações dentro do processo de ensino aprendizagem. O processo é a tessitura de pequenos constructos e ações em um constante devir. Não se sabe – ou não parece existir –, e nem há muitas referências que mostram uma fórmula mágica para fazer o processo vingar. O processo é embrionário.

## A TÉCNICA

Nem toda caminhada começa no primeiro passo. Em muitos casos, o pensar e elaborar o primeiro passo, seu momento de partida e a força com que se tocará o chão, sem muita força para não gastar energia e render mais durante a jornada, já é o primeiro passo. Dito isso, o caminhar da evolução das técnicas é longo, assemelhando-se com a própria história da evolução da humanidade.

Tão logo se faça necessário, a humanidade sempre criou aquilo que um dia virá a almejar. Não havendo fenômenos a serem criados, o homem tratará e sempre tratou de criar a própria necessidade de se precisar, de urgenciar algo. A necessidade de ser consumidor, proprietário de um falso poder, algo que altere as configurações do *status quo* de sua existência. Entretanto, ao longo da história e da evolução, é possível perceber que a criação desses fenômenos nem sempre tiveram fins consumistas, que demonstrassem status e valorizassem uma classe social, abrihantando-a, resgatando-a ou fazendo-a emergir. Muitas das invenções foram criadas a partir da própria necessidade de sobrevivência. Essa gana por sobreviver foi mãe e pai de muitas invenções.

As técnicas viriam de outro planeta, do mundo das máquinas, frio, sem emoção, estranho a toda significação e qualquer valor humano, como uma certa tradição de pensamento tende a sugerir? Parece-me, pelo contrário, que não somente as técnicas são imaginadas, fabricadas e reinterpretadas durante seu uso pelos homens, como também é o próprio uso intensivo de ferramentas que constitui a humanidade enquanto tal (junto com a linguagem e as instituições sociais complexas). É o mesmo homem que fala, enterra seus mortos e talha o sílex. Propagando-se até nós, o fogo de Prometeu cozinha os alimentos, endurece a argila, funde os metais, alimenta a máquina a vapor, corre nos cabos de alta tensão, queima nas centrais nucleares, explode nas armas e engenhos de destruição. Com a arquitetura que o abriga, reúne e inscreve sobre a Terra; com a roda e a navegação que abriam seus horizontes; com a escrita, o telefone e o cinema que o infiltram de signos; com o texto e o têxtil que, entretecendo a variedade das matérias, das cores e dos sentidos, desenrolam ao infinito as superfícies onduladas, luxuosamente redobradas, de suas intrigas, seus tecidos e seus véus, o mundo humano é, ao mesmo tempo, técnico. (LEVY, 1999, p.169)

O *leitmotiv* humano tem sido evoluir, andar para frente – na perspectiva que lhe faz pensar estar avançando – e erguer a civilização com base no processo de, muitas vezes, esquecimento do passado, tornando-o execrável para os mais novos, ou mesmo para os que desconhecem a linha do tempo da história. Neste processo, as tecnologias possuem papel fundamental: a disrupção entre o que é comumente chamado de novo e o que é considerado velho. Pouca coisa, além disso, pode ser atribuída à tecnologia e seu processo, não é a partir dela que as sociedades avançaram, os motivos, causas e consequências deram-se a partir de outras “várias variáveis” – e essas, podem acontecer da maneira mais

simplicista e casual, basta observar as sociedades tribais e perceber o quanto a medicina delas avançou sem que esses povos possuíssem um único recurso ou artefato tecnológico que não fosse a própria condição de continuar vivendo ao menor sinal de interferência de algo que abalasse as suas rotinas.

Destarte, mesmo conhecendo a condição da não obrigatoriedade da tecnologia para o avanço, as técnicas, contudo, sejam elas quais forem, são imprescindíveis. A técnica impulsiona e acelera o objetivo a ser alcançado. Os aparatos inventados, do mais simples ao de mais complicado manuseio, foram objetos de desejo daqueles que sempre buscaram o domínio sobre o outro, seja o domínio do fogo para o cozimento de animais, o fortalecimento dos estratagemas de guerras para pilhar e conquistar ou mesmo o prévio conhecimento da privacidade alheia, na tentativa de antecipar e se preparar melhor para ações vindouras. A singela existência ou anúncio da criação de aparatos assim é uma exímia propagadora do fortalecimento da gana por possuí-los – na mesma medida que eles estremecem as relações sociais. O bom ou mau uso que se faz das técnicas, mais que as tecnologias, pode, esse sim, representar um descaso com a boa evolução, ou um abraço a involução.

Outrossim, tendo as tecnologias ganho escopos variados, sua infiltração foi reconfigurada – muito a partir dos anos 70 do século XX –, transformando-se cada vez menos em um artigo apenas militar e científico para começar a ganhar as universidades e as casas, passando a ser comercializada na figura de computadores que gerariam, ainda, naquela época, pouca coisa além de equações, relatórios e fornecimentos de dados pré-programados evitando grandes e demorados cálculos.

*A partir do século XX, com a ampliação do mundo, a progressiva descoberta de sua diversidade, o crescimento cada vez mais rápido dos conhecimentos científicos e técnicos, o projeto de domínio do saber por um indivíduo ou por um grupo tornou-se cada vez mais ilusório. Hoje, tornou-se evidente, tangível para todos que o conhecimento passou definitivamente para o lado do intotalizável, do indomável.*

*A emergência do ciberespaço não significa de forma alguma que “tudo” pode enfim ser acessado, mas antes que o Todo está definitivamente fora de alcance. (LEVY, 1999, p.161)*

A expansão do ciberespaço, a abertura para a comercialização de computadores pessoais, os gênios que se fizeram em pouco tempo, entre outros pormenores, provocaram e permitiram que outras áreas fossem “afetadas” por essa nova onda da informática e da tecnologia, em especial, uma delas: as escolas.

A chegada às escolas é um fenômeno que data de tempos bem mais recentes. Com essa ‘aparelhização’, surgem, também, as necessidades de alteração nos currículos escolares. Fazia-se necessário acompanhar as mudanças que aconteciam nos ímpetos da sociedade.

## AS TIC NO ESPAÇO ESCOLAR

Mesmo que hoje, em pleno século 21, alguma escola ou instituição escolar não queira compartilhar ou mesmo deseje oferecer a possibilidade de uma educação amparada ou subsidiada pelas TIC, como produto/processo de uma construção cultural, elas estão presentes nos mais variados espaços da sociedade, dentre eles, a escola. O fenômeno cibercultural pode até não ter vindo para ficar, não há quem confirme com absoluta certeza, porém, é um fenômeno que fincou-se fortemente nas entranhas e baluartes da vida em sociedade. Se não as próprias escolas e instituições que tomem partido e tragam as TIC para seu cotidiano, quem acabará por realizar tal tarefa serão os discentes – fenômeno que já acontece em casos espalhados pelo Brasil afora, por exemplo.

Trata-se também da oportunidade e necessidade de inserção das novas gerações na cultura digital de aquisição das competências dela decorrentes e para ela necessárias. E, ainda, da existência de modelos pedagógicos e de currículos que dêem significado educativo ao uso das TIC.<sup>1</sup>

Entretanto, apenas abrir as portas para entrada das novas tecnologias já não é suficiente. É preciso que antes e durante o processo de chegada do fenômeno, haja a compreensão geral que é preciso preparar todos aqueles que irão trabalhar subsidiados pelas novas tecnologias. Faz-se necessário não apenas estar aberto ao diálogo, mas também assumir-se enquanto não detentor destes novos conhecimentos e habilidades que estão presentes. Para melhor estabelecer as pontes com o alunado, estabelecendo que este alunado já tenha acesso às novas tecnologias e carregue-as consigo via dispositivos móveis e computadores portáteis, por exemplo, os docentes precisam estar munidos de ideias e maneiras de como poderia ser possível trabalhar e retrabalhar um conteúdo ou aula com essa inserção das TIC.

Se as TIC vieram para ficar, que professores e alunos saibam lidar com elas, aproveitando o que elas têm a oferecer e, assim, evitando que essas mesmas tecnologias que adentraram os muros da escola, acabem por se tornar meros disruptores e malefícios que atrapalhem o bom andamento das aulas e rotinas educacionais que permeiam o todo escolar. É preciso enxergar nelas o caráter e a possibilidade de serem um grande acréscimo ao sistema educacional, possibilitando vantagens, adicionais nunca antes vistos e sentidos e permitindo essa nova colaboração entre o que ensina (que também aprende) e o que aprende (que agora pode ensinar) na formação e construção de novos conhecimentos a partir destas parcerias. Sobre esse novo trabalho, com essas parcerias e com o novo olhar que recai sobre a estrutura e a égide que por muito tempo vingou nos alicerces educacionais – onde apenas um ensinava e o resto aprendia –, Pierre Levy chega à seguinte conclusão:

*As identidades tornam-se identidades de saber. As consequências éticas dessa nova instituição da subjetividade são imensas: quem é o outro? É alguém que sabe. E que sabe as coisas que eu não sei. O outro não é mais um ser assustador, ameaçador: como eu, ele ignora bastante e domina alguns conhecimentos. Mas como nossas zonas de inexperiência não se justapõem ele representa uma fonte possível de enriquecimento de meus saberes. Ele pode aumentar meu potencial de ser, e tanto mais quanto mais diferir de mim (LÉVY, 1998, p. 27).*

A nova identidade dos seres que compõem o sistema educacional passa por essa quebra de paradigmas vigentes. Ora, como essas inexperiências não se justapõem, o processo de elaboração de conhecimento e determinação de um conteúdo passa por um filtro no qual os atores e autores mergulham em um turbilhão de ideias gerando e utilizando o filtro para achar o melhor caminho, ou o saber mais apropriado diante dos saberes que diferem. Essas novas identidades do saber precisam reconhecer no outro sua capacidade de autoria ou coautoria. A ideia que faz das TIC uma causa e um fenômeno é justamente essa facilitação perpetrada por seu surgimento e posterior chegada ao ambiente educacional. Edméa Santos, doutora em educação pela Universidade Federal da Bahia e estudiosa dos fenômenos ciber culturais, afirma que:

*É inegável que propostas metodológicas sejam pertinentes para criação de novos modos de educar, seja na educação presencial, seja na educação a distância mediada pelo digital. Contudo, se nessa discussão a modalidade de comunicação não romper com a*

<sup>1</sup> Integração das TIC na escola: indicadores qualitativos e metodologia de pesquisa (2011, p.15)

lógica unidirecional, pouca ou quase nenhuma mudança qualitativa acontecerá. As alternativas didáticas podem muito bem “maquiar” o paradigma tradicional do currículo. Não basta apenas mexer com a forma nem com o conteúdo dos materiais ou estratégias de ensino. É necessário mexer com o processo de comunicação dos sujeitos envolvidos (SANTOS, 2005, p.25)

É preciso que a criação de novas formas de pensar e elaborar currículos estejam atrelados às novas formas de interação e gênese de ideias. Mais do que nunca, o momento de inserção das novas tecnologias faz com que habitat rotineiro seja reavaliado, onde agora faz-se necessário e urge o pensar sobre como serão os procedimentos avaliativos, os indicadores e os novos momentos de ensino-aprendizagem, onde fique claro que, não há mais como apontar e definir quem está apto apenas a ensinar e quem está disposto apenas a aprender.

## REFERÊNCIAS

GIANNETTI, Eduardo. Obesos de informação, famintos de sentido. **Atividades e Experiências**, Curitiba, n.8, p. 40-41, 2003.

LEVY, Pierre – **O Que É O Virtual?**. São Paulo, Editora 34, 1996.

\_\_\_\_\_. **A máquina universo: criação, cognição e cultura informática**. Porto Alegre: Artmed, 1998

\_\_\_\_\_. **Cibercultura**. SP: Editora 34, 1999.

\_\_\_\_\_. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço** – 5. ed – São Paulo, Loyola, 2007, p. 27.

OEI (2010). A **INTEGRAÇÃO DAS TIC NA ESCOLA: Indicadores Qualitativos E Metodologia De Pesquisa**, 2011, p.15

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios** – 5. ed – São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época ; v.23)

SANTOS, E. O. dos. **Educação Online: Cibercultura e Pesquisa-Formação na Prática Docente**. Salvador: FAGED/UFBA, 2005.

# DESENVOLVIMENTO DA COGNIÇÃO E DA FORMAÇÃO DE HABITUS DE JOVEM APRENDIZ NA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

**ZORAIA DA SILVA ASSUNÇÃO**

Autora – Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED – UFRN – zoraia\_assuncao@hotmail.com

**MARIA DAS GRAÇAS PINTO COELHO SOUSA**

Coautora – Doutora orientadora do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED – UFRN UFRN – gpcoelho@ufrnet.br

## INTRODUÇÃO

A educação e formação profissional remetem a processos e percursos que visam à aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, destrezas para o desempenho de ocupações, profissões e ofícios, em diferentes campos e níveis de atuação, relativos à produção de bens e serviços (materiais e culturais) vivenciados em uma sociedade historicamente contextualizada.

Consiste principalmente em processos de ensino-aprendizagem que permitam ao indivíduo se apropriar de conhecimentos teóricos e operacionais relativos ao exercício de uma ocupação ou profissão. Vale à pena lembrar que o aprendizado profissional pode ser adquirido informalmente através da experiência de trabalho, ou formalmente mediante intervenções educacionais sistematizadas.

É pertinente destacar que a Constituição Federal de 1988, nos Artigos 218<sup>1</sup> e 219<sup>2</sup>, aborda sobre a ciência e a pesquisa, afirma que o Estado deve promover e incentivar o desenvolvimento científico e a pesquisa tecnológica voltada para a solução dos problemas brasileiros e para o desenvolvimento econômico e produtivo, dando apoio e estímulo às empresas que investirem em pesquisa e em criação de tecnologia adequada ao país, assegura aos seus criadores a participação nos ganhos econômicos resultantes do seu trabalho.

Neste aspecto, a partir de 1994, no Governo de Itamar Franco, a Lei Nº 8958, de 20 de dezembro, dispôs sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio tendo início o processo de incentivos ao desenvolvimento institucional, científico e tecnológico. No entanto, somente em 2004, no Governo de Luís Inácio Lula da Silva, que o Congresso Nacional aprova a Lei de Inovação Tecnológica com a Lei Federal Nº 10.973<sup>3</sup>, de 2 de dezembro, regulamentada no dia 11 de outubro de 2005 pelo Decreto Nº 5.563, conhecida como a “Lei de Inovação” e do aumento dos instrumentos de crédito e incentivos para empresas inovadoras, no qual a área de Ciência, Tecnologia e Inovação (C,T&I), que trouxe significativos avanços para o setor produtivo, tanto no que diz respeito à evolução dos níveis de investimento, quanto na consolidação de um sistema integrado.

<sup>1</sup> Art 218 – “O Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa e a capacitação tecnológicas”, da Constituição Federal. Disponível em: [http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/art\\_218\\_.shtm](http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_218_.shtm). Acesso em: 14-04-2013.

<sup>2</sup> Art 219 – “O mercado interno integra o patrimônio nacional e será incentivado de modo a viabilizar o desenvolvimento cultural e sócio-econômico, o bem-estar da população e a autonomia tecnológica do País, nos termos de lei federal”. Disponível em: [http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/art\\_219\\_.shtm](http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_219_.shtm) Acesso em: 14-04-2013.

<sup>3</sup> Lei nº 10.973, 2 de dezembro de 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.973.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.973.htm) . Acesso em 14-04-2013.

Cita a Lei Nº 10.973, Art. 1º que,

As Instituições Federais de Ensino Superior – IFES e as demais Instituições Científicas e Tecnológicas – ICTs, sobre as quais dispõe a Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, poderão celebrar convênios e contratos, nos termos do inciso XIII do art. 24 da Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, por prazo determinado, com fundações instituídas com a finalidade de dar apoio a projetos de ensino, pesquisa e extensão e de desenvolvimento institucional, científico e tecnológico, inclusive na gestão administrativa e financeira estritamente necessária à execução desses projetos.

Nesta Lei de Inovação e Incentivos Fiscais<sup>4</sup>, em seu Capítulo II, dispõe sobre o estímulo à construção de ambientes especializados e cooperativos de inovação, Art. 3º que,

A União, os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e as respectivas agências de fomento poderão estimular e apoiar a constituição de alianças estratégicas e o desenvolvimento de projetos de cooperação envolvendo empresas nacionais, ICT e organizações de direito privado sem fins lucrativos voltadas para atividades de pesquisa e desenvolvimento, que objetivem a geração de produtos e processos inovadores. Parágrafo único. O apoio previsto neste artigo poderá contemplar redes e projetos internacionais de pesquisa tecnológica, bem como ações de empreendedorismo tecnológico e de criação de ambientes de inovação, inclusive incubadoras e parques tecnológicos.

Nesta premissa, voltamos nosso olhar, para a formação de jovens na educação profissional da área tecnológica em TI, através da escolarização, sistematizada pelo programa de formação do Instituto MetrÓpole Digital<sup>5</sup> (IMD), cujo Planejamento Político Pedagógico<sup>6</sup>, apresenta cursos em dois eixos tecnológicos: um em Informação e Comunicação, com titulações em Técnico em Informática para Internet e em Técnico em Redes de Computadores, e o outro em Controle e Processos Industriais com titulação em Técnico em Eletrônica, realizados em modalidade Semipresencial<sup>7</sup> de forma Concomitante<sup>8</sup>.

O IMD objetiva formar técnicos habilitados na área tecnológica cujo público-alvo é o jovem do ensino médio, 70% de escolas públicas e 30% de escolas particulares do RN, que almeja ser aprendiz da área tecnológica em Tecnologia de Informação para atender a demanda do mercado em TI de mão de obra qualificada. No entanto, para a primeira turma foram selecionados jovens entre 14 e 18 anos de idade, que ainda não tinham perspectiva de mercado de trabalho antes de ingressarem em uma formação superior.

Faz-se necessária ressaltar que na primeira turma, os dados evidenciam que dos 1195 jovens que entraram no curso IMD, apenas 407 concluíram a formação. Diante dessa realidade, o foco de observação está neste descompasso entre o que propõe o IMD, formar uma grande quantidade de

<sup>4</sup> Lei de Incentivos Fiscais – Lei Nº 10.973/2004, Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.973.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.973.htm) Acesso 14-04-2013.

<sup>5</sup> Instituto MetrÓpole Digital – IMD – Projeto do Ministério da Ciência e Tecnologia em parceria com o Governo do Estado do Rio Grande do Norte. Disponível em: <http://www.metroledigital.ufrn.br/blog/?p=1099>. Acesso 21-04-2013.

<sup>6</sup> Planejamento Político Pedagógico (PPP) elaborado inicialmente em 2011 para o Programa MetrÓpole Digital, objetivos, metas e ações, missão e visão de futuro está disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CCMQfjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.sistemas.ufrn.br%2Fshared%2FverArquivo%3FidArquivo%3D933826%26key%3D-3845ddd812010ea6a2bc39d8e8346117&ei=khhVUOwShOPRAFzjgAG&usq=AFQjCNGrNGug8XYideVSWoubsn4LNfkq3w&sig2=eSKhGTBqrNLFsJhtyf4xYg>. Acesso em 10-09-2012.

<sup>7</sup> Semipresencial constando do ensino-aprendizagem em momentos em ambiente virtual de aprendizagem e em momentos presenciais um encontro por semana.

<sup>8</sup> Concomitante, refere-se aos termos da Lei 9394/96, Art. 36-C. para 'A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma: '[...], inciso II, 'concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso'.

mão de obra qualificada, para atender à demanda de profissionais em TI no RN, e o que está acontecendo, uma quantidade reduzida de jovens que permaneceram no curso, e que seguem a formação superior, mas que serem inseridos neste mercado de trabalho.

Esta pesquisa tem base conceitual teórica em Bourdieu (2011, 2010), Coulon (2008), Freire (2010, 2003, 1997), Oliveira (1993) e Brandão (1991). Emprega na metodologia a análise do discurso (ORLANDI, 2000) e etnografia (ANDRÉ, 1995). Destaca conceitos como: *habitus*, afiliação institucional e afiliação intelectual, mudança cognitiva, aprendizagem, mediação e interação, autonomia, pontuando aspectos fundamentais, como o “diálogo”, e ato cognoscitivo na atuação da tutoria para favorecer uma reconfiguração social e construção de cidadania.

## UM OLHAR PARA A CORRIDA DE JOVENS EM BUSCA DE UM LUGAR NO MERCADO DE TRABALHO

A imposição do mercado de trabalho em obter cada vez mais mão de obra qualificada para interagir com as TICs e a intenção de investir na melhoria de quadros qualificados pela educação, percebido em propostas de Políticas Governamentais.

Faz-se necessário destacar que em 20 de agosto de 2011, no Governo de Dilma Rousseff, foi lançada a proposta do Programa TI MAIOR<sup>9</sup> em São Paulo. Em texto de ‘Apresentação’, afirma Marco Antonio Raupp, Ministro da Ciência, Tecnologia e Inovação que,

Certamente, com uma maior integração entre Governo, comunidade científica e setor privado, o país potencializa sua capacidade de formação de recursos humanos, de desenvolvimento de novas tecnologias e de aproveitamento do fluxo de capital internacional, para transformar o latente ciclo de empreendedorismo em inovação aplicada, e ampliar sua competitividade com vistas à superação dos seus desafios econômicos e sociais.

Dando continuidade ao processo de inovação, em 2011 foi lançada a Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (ENCTI 2012- 2015)<sup>10</sup> que preconiza a ciência, tecnologia e inovação como eixo estruturante do desenvolvimento econômico e social do país e estabelece, no âmbito do programa prioritário de Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs), a construção de uma estratégia para o setor de software e serviços em Tecnologia da Informação (TI). O texto ‘Justificativa’, da ENCTI 2012- 2015, afirma que,

Ao longo das quatro últimas décadas, o Brasil realizou intensos esforços para fazer frente às carências de infraestrutura, recursos humanos e mecanismos institucionais adequados ao desenvolvimento científico e tecnológico. Estes esforços foram particularmente significativos nos últimos anos, quando se fortaleceu, expressivamente, a base e a integração do sistema de ciência e tecnologia e se ampliou, extraordinariamente, a participação na produção científica mundial. No entanto, estas iniciativas não foram suficientes para acompanhar a rápida ascensão de outras economias emergentes de grande e médio porte, como China e Coréia, que mudaram suas estruturas de C&T e ultrapassaram amplamente o Brasil.

Neste contexto, uma das propostas para a melhoria em Educação foi à “Aprovação da Emenda

<sup>9</sup> Programa TI MAIOR – Disponível em: <http://timaior.mcti.gov.br/interna.php?menu=1&page=1> . Acesso 14-04-2013.

<sup>10</sup>ENCTI 2012- 2015- Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (2012 – 2015), Balanço de Atividades Estruturantes 2011. Disponível em: [http://www.mcti.gov.br/upd\\_blob/0218/218981.pdf](http://www.mcti.gov.br/upd_blob/0218/218981.pdf) . Acesso em 14-04-2013.

Constitucional nº 59<sup>11</sup>, de 11 de novembro de 2009 e para o Rio Grande do Norte, no período de 2003 a 2007, os investimentos do Governo Federal através do Ministério da Ciência e Tecnologia<sup>12</sup> foi disponibilizado R\$ 157 milhões.

Neste aspecto, somou-se a proposta IMD, financiada pelo FINEP<sup>13</sup>, assinada em 25 de abril de 2008, pelo governo do Rio Grande do Norte e pelo Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) em Natal (RN) formalizando, o Convênio<sup>14</sup>,

Centro Integrado de Vocação Tecnológica (CIVT) na região metropolitana no valor de R\$ 35 milhões para constru o. [...] Dos R\$ 35 milhões necessários para implanta o do CIVT, R\$ 22 milhões são para a constru o e compra dos equipamentos e R\$ 13 milhões na oferta dos cursos de qualifica o. [...] Além do convênio para a Metr pole Digital, o ministro Sergio Rezende assina com a governadora Wilma de Faria termo de coopera o para implanta o de mais dez telecentros de inclusão digital, que serão instalados em escolas públicas e entidades sem fins lucrativos.

Atualmente a proposta inicial do IMD foi ampliada e se desenvolve de forma integrada sobre três eixos fundamentais da Universidade – a educa o, a pesquisa e a extensão – e envolve parcerias de diversos departamentos da UFRN com os setores de serviços públicos e privados da sociedade, cada um contribuindo com diferentes conhecimentos para o projeto na perspectiva de garantir a proposta de formar jovens em TI para atender o mercado de trabalho no Rio Grande do Norte.

## A CONSTRU O DE UMA PROBLEMÁTICA DE INVESTIGA O

A problemática de investiga o discute o descompasso que há entre a proposta do Programa IMD que objetiva formar uma grande quantidade de mão de obra qualificada anualmente para atender a demanda de mão de obra qualificada em TI para o mercado de trabalho do RN e a quantidade reduzida de jovens que consegue finalizar o curso e ser inserido no mercado de trabalho.

Remete-se a uma pesquisa qualitativa, descritivo-explicativa, etnográfica, cujos sujeitos pesquisados são jovens, adolescentes pertencentes   primeira turma do Curso Técnico do IMD da UFRN, indicados pela equipe gestora do respectivo escritório, a partir da solicita o da pesquisadora sobre a necessidade de realizar uma coleta de dados, utilizando-se de grupos focais.

O grupo focal   uma técnica ligada ao trabalho desenvolvido em Ciências Sociais e Humanas, que explica a imbrica o dos sujeitos da pesquisa. Conforme Gatti (2005, p. 67),

  o próprio tipo de material que emerge nas discussões: ideias, opiniões, modos de ver, atitudes, valores, que são evidenciados e processados num coletivo, mostrando mudanças, influências recíprocas, acordos e desacordos, que se produzem e se alteram ao longo da dinâmica do trabalho.

Este tipo de coleta foi considerado adequado aos nossos propósitos, por ser considerado uma espécie de entrevista de grupo, embora não no aspecto de ser um processo em que se alternam as

<sup>11</sup> Aprova o da Emenda Constitucional n  59, de 11 de novembro de 2009, sobre a obrigatoriedade do ensino dos 4 aos 17 anos deverá estar garantida até 2016, o que vai ao encontro da Meta 3 do PL n  8530/10 referente ao novo Plano Nacional da Educa o (PNE), que propõe a universaliza o do Ensino Médio até 2020, com taxa líquida de 85% na faixa etária de 15 a 17 anos. Disponível em: [http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/5826/projeto\\_pne\\_2011\\_2020.pdf?sequence=1](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/5826/projeto_pne_2011_2020.pdf?sequence=1). Acesso em 21-04-2013.

<sup>12</sup> Ministério da Ciência e Tecnologia e o investimento no RN – Disponível em: <http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/148069.html>. Acesso em 21-04-2013.

<sup>13</sup> FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos   uma empresa pública vinculada ao MCTI. Disponível em <http://www.finep.gov.br/pagina.asp?pag=10.10> Acesso em 21-04-2013.

<sup>14</sup> Convênio – Centro Integrado de Voca o Tecnológica (CIVT) na região metropolitana no valor de R\$ 35 milhões para constru o. Disponível em <http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/148051.html>. Acesso em 21-04-2013.

perguntas do pesquisador e as respostas dos participantes, mas a essência do grupo focal consiste justamente em se apoiar na interação entre seus participantes, colhendo dados, a partir de tópicos que são fornecidos pelo pesquisador (que vai ser no caso o moderador do grupo). Uma vez conduzido o encontro, a discussão em grupo é gravada e, posteriormente é transcrita, focando um tópico específico (por isso grupo focal).

Nesse aspecto, foi solicitado pela pesquisadora à equipe do escritório do IMD, que esses jovens não se conhecessem e, portanto fossem de turmas diferentes, para poder obter uma diversidade de situações das diferentes turmas, além de possibilitar a não influência de ideias sobre o tópico, coleta que através da análise dos dados, pudesse vir a colaborar com o processo de formação de jovens com este perfil de alunos. Isto posto, a equipe do escritório fez uma indicação de 30 jovens, 15 do sexo feminino e 15 do sexo masculino para participarem dos grupos focais nessa coleta de dados.

Todos esses jovens, adolescentes do ensino médio, vivenciaram o processo de seleção pela Comperve<sup>15</sup> por meio de uma prova realizada para o preenchimento de 1200 vagas, uma classificação dos primeiros lugares, sendo 70% de alunos das escolas públicas e 30% deles das escolas particulares do estado do Rio Grande do Norte (RN). Para este processo de formação na área tecnológica em TI, houve a divulgação das normas em 2009, inscrição das matrículas em janeiro de 2010, aplicação da prova, resultado e matrícula em março de 2010.

Nesta formação, os educandos, receberam mediação de tutores: estudantes de pós-graduação, mestrandos e doutorandos, da área tecnológica da UFRN, Os tutores são vistos pelos educandos como sendo os seus “educadores”<sup>16</sup>, que se tornam imbricados na proposta do programa do IMD, quer seja em seu aspecto técnico-científico, quer seja em sua dimensão simbólica, política ou ideológica.

É necessário enfatizar que a relação tutoria-estudante do IMD surgiu um novo *habitus* escolar, e uma afiliação institucional e afiliação intelectual, possibilitando a permanência de jovens no curso IMD com visão de futuro para um curso universitário na mesma área.

Segundo Jobim e Souza (1997), tais estudos podem tornar conscientes os processos de construção da vida enquanto movimentos humanos cotidianos e, no campo da ciência, constituem certos referenciais e construções teóricas que elucidam concepções de conhecimento diferenciadas daquelas fundadas no paradigma tradicional da ciência.

Para Bakhtin (1992), o pensamento pertence ao sistema ideológico social e é subordinado a suas leis. Mas, ao mesmo tempo, pertence a outro sistema único, que também possui suas próprias leis específicas: o sistema do psiquismo individual, cuja unicidade não só é determinada pelo organismo biológico, como também pelos processos e experiências vividas por cada sujeito.

Conforme Brandão, (1991, p. 71) o “discurso mostra essa heterogeneidade através de marcas explícitas, como a negação e o discurso relatado em que se delimita de forma clara a alteridade discursiva”. Portanto, o princípio do dialogismo implica que aquilo que está inscrito no Eu reflete e refrata um outro exterior, marcado pela heterogeneidade e diversidade, em constantes diálogos de concordâncias ou contradições, complementaridades ou tensões de vozes sociais.

A análise do discurso permite, pois, desvelar a complexidade cultural e as formas de relações entre seus membros, certas visões de mundo e posições de enunciação discursiva. Nessa concepção,

<sup>15</sup> Comperve – Órgão da UFRN que trata de Processos Seletivos diversos. Foi através deste órgão que aconteceu o Processo Seletivo para Cursos de Formação em TI. Informações no site. Disponível em: <http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/metropoledigital.php>. Acesso em 21-04-2013.

<sup>16</sup> O termo “educadores” foi designado por muitos sujeitos no momento da coleta de dados dos grupos focais, na associação do termo tutor com professor, utilizando uma referência de educador como àquele que ensina e facilita a aprendizagem.

o presente trabalho adota como eixo de levantamento e discussão sobre da realidade a compreensão do interdiscurso e o princípio do dialogismo, que há na relação entre jovens, em formação pelo IMD em TI, a tutoria, o conhecimento do IMD e a cultura contemporânea. Utiliza-se dos diálogos de jovens para ilustrar e suscitar a compreensão de conceitos que elas apresentam nos seus discursos e que foram destaques para as categorias de análise. Discussões sobre mudança cognitiva e *habitus* da área de Tecnologia da Informação proveniente da formação do IMD, entre outros aspectos conceituais do envolvimento do sujeito nesse processo de formação para a construção de autonomia e cidadania.

## DESAFIOS: MUDANÇA COGNITIVA EM JOVEM APRENDIZ DA ÁREA TECNOLÓGICA

O que se observa é que independente da rigidez do programa IMD, os jovens estabelecem outros ritos de aprendizagens, colaborativas. São mudanças que acontecem em um cenário onde se criou o consenso de que o conhecimento, a capacidade de processar e selecionar informações, a criatividade e a iniciativa são as principais matérias primas do desenvolvimento socioeconômico.

Nesse aspecto, na coleta de dados realizada com os sujeitos da pesquisa, jovens, algumas dessas vozes são referenciadas por meio de siglas para preservar a identidade dos sujeitos. Em uma das questões, quando perguntado sobre a importância do IMD para a sua vida, e se ele percebe que houve mudanças e como elas aconteceram?

O sujeito BKA considerou que,

pelo menos minha mente evoluiu, porque entre há dois anos, praticamente fazia a 1ª série, agora faço a 3ª, foi o período em que minha mente se abriu para o mercado de trabalho, deu aquele baque, saindo do ensino fundamental e já pensando em entrar na universidade. Minha mente evoluiu bastante.

Nesse sentido, refere-se à origem cultural das funções psíquicas, quando revela que as funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações do indivíduo e seu contexto cultural e social. Ou seja, o desenvolvimento mental humano não é dado inicialmente, não é imutável e universal, não é passivo, e nem independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana.

Segundo Oliveira (1993, p.24),

O cérebro é entendido como um 'sistema aberto', de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual [...] o cérebro pode servir a novas funções, criadas na história do homem, sem que sejam necessárias transformações no órgão físico.

O cérebro é um produto de uma longa evolução, é a essência da atividade psíquica que cada membro da espécie traz consigo ao nascer. Nesse sentido, o sujeito MSFS, contribuiu com a reflexão da questão acima citada feita ao grupo focal, afirmando que,

Foi mais um campo aberto pra gente, saindo do fundamental, [que antes] era mãezinha, paizinho. De repente, Metrôpole Digital! Encarar uma prova, fiz a prova passei. Estou fazendo, estudando. Fazendo a escola, cursinho à tarde, Inglês, Informática, passeio, Metrôpole à noite, chego em casa tarde, estou criando responsabilidade. Já estou crescendo. Oh, mãe! Tenho um amanhã!

É importante destacar a importância da linguagem, um signo mediador por excelência, pois ela carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana. Neste aspecto, compreender a influência da mediação é uma das questões da nossa pesquisa, principalmente sobre a atuação da tutoria como elemento mediador das interações entre os alunos com os objetos de conhecimento.

Para ilustrar a influência da linguagem na mudança cognitiva para os sujeitos da pesquisa, o jovem RSG comenta,

Outra coisa, que acho muito interessante, porque acho que a maioria do pessoal que fez [IMD] pensava que era parte de informática, Word, Excel. Não! Hoje em dia a gente viu que era programar. Ninguém sabia o que era programar, fazer site, desenvolver, nada!

Nesse aspecto, faz-se necessário destacar a contribuição que o jovem dá ao acrescentar que todos entraram nessa formação sem saber do que se tratava. Isso nos remete à mediação cultural no processo de construção de significados por parte do indivíduo ao processo de internalização, e ao papel do espaço de aprendizagem (em ambiente de ensino) na transmissão de conhecimentos de natureza diferente daqueles aprendidos na vida cotidiana.

Ampliando a compreensão do conceito de mediação, buscamos a conceituação em Freire, quando nos chama a atenção sobre um desordenamento nas mediações tradicionais. Analisando a articulação entre o saber, as novas tecnologias, educação e autonomia, a reflexão de Freire (1997, p. 121) nos alerta,

A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiência respeitosa da liberdade.

Não se pode deixar de comentar a importância da cultura na vida das pessoas, que fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade e, por meio deles, o universo de significações que permite construir uma ordenação, uma interpretação, dos dados do mundo real. Por meio da cultura os indivíduos aprendem a desempenhar papéis de acordo com o sexo; aprendem a amar, a odiar, a temer e a ter confiança em si mesma; aprendem a ter desejos, interesses, traços de caráter e de personalidade.

A aprendizagem envolve o uso e o desenvolvimento de todos os poderes, capacidades, potencialidades do homem, tanto físicas, quanto mentais e afetivas. Isto significa que a aprendizagem não pode ser considerada somente como um processo de memorização ou que emprega apenas o conjunto das funções mentais ou unicamente os elementos físicos ou emocionais, pois todos estes aspectos são necessários.

## PERSPECTIVAS DO IMD: NOVO *HABITUS* ESCOLAR, FILIAÇÃO INSTITUCIONAL E INTELLECTUAL DE JOVENS DO IMD

A noção de *habitus* é um conceito central da sociologia de Bourdieu, na qual existe a coerência entre a concepção de sociedade e a do agente social individual. Nesse aspecto, fornece a articulação, a mediação entre o individual e o coletivo. Por isso, o *habitus* também pode tornar-se um mecanismo de invenção e, conseqüentemente, de mudança.

Segundo Bourdieu (2010, p. 61), o *habitus* « é um conhecimento adquirido e também um *haver*, um capital (de um sujeito transcendental na tradição idealista) o *habitus*, a *hexis*, indica a disposição

incorporada, quase postural ». Para ele, trata-se de reconhecer « a interioridade da exterioridade », ou seja, os modos de incorporação do funcionamento da realidade social num processo de interiorização que obedece às especificidades do lugar e da posição de classe dos agentes.

Desta forma, o *habitus*, constituído por um conjunto de disposições para a ação, é a história incorporada, inscrita no cérebro e também no corpo, nos gestos, nos modos de falar, ou em tudo o que somos. É essa história incorporada que funciona como princípio gerador do que fazemos ou das respostas que damos à realidade e na realidade social.

A este aspecto, a voz de ECBS colabora quando diz,

eu acho que acima de tudo foi a reponsabilidade que a gente aprendeu a ter, e essa coisa da maturidade, porque pelos menos no meu caso, a maioria aqui entrou novinho, que não tinha a cabeça pronta nem para o mercado do trabalho, nem para a educação a distância. Então a gente teve que se programar, ter horários, arranjar um método de encaixar toda aquelas cargas horárias dentro do seu dia que já é corrido normalmente, quem estuda, faz cursinho, faz esporte, então eu acho que deu acima de tudo, deu essa visão de futuro: a gente vai ter que se organizar.

É importante ter em mente que o *habitus* é simultaneamente a grade de leitura pela qual percebemos e julgamos a realidade e o produtor de nossas práticas, está na base daquilo que, no sentido corrente, define a personalidade de um indivíduo. Os dados mostram que o *habitus* é o produto da posição e da trajetória social dos indivíduos. Partindo desse sentido, é a filiação social que estrutura as aquisições e produz um *habitus* de classe, como sistema de esquemas de percepção e de apreeciação, que adquirimos através da experiência duradoura de uma posição no mundo social. De forma similar, andar com o tronco erguido ou curvado, ser desajeitado ou ter facilidade nas relações interpessoais são manifestações da *hexis* corporal.

No entanto, considerar determinado indivíduo como pequeno, mesquinho, ou pelo contrário, generoso, brilhante, depende do *ethos*. Nesse aspecto, receber uma educação é, em regra geral, receber uma educação ligada a uma posição de classe, a toda possibilidade de um futuro de vida e de autonomia para prosseguir culturalmente a partir destas possibilidades.

## CONCLUSÕES

O texto se propôs a um desafio específico: investigar a mudança cognitiva de jovem aprendiz da área tecnológica em Tecnologia de Informação. Pesquisas recentes mostram que metade das jovens brasileiras de 15 anos pretendem seguir carreira científica. 17,3% dos meninos imaginam ter profissões ligadas a engenharia, arquitetura ou computação. A informação é do relatório “Um Olhar sobre a Educação 2012” feito pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e divulgado em 11/09/2012<sup>17</sup>. Isto mostra as “rotas” que deram mais sentido para o alcance da aprendizagem significativa no IMD, que sua combinação, bem como suas variantes, contribuem para a infinita possibilidade de utilização. As falas juvenis ilustram terem percebido a mudança de cognição, ainda em processo, lembranças que atravessaram seus contextos e vozes, em que se apresentam os sentidos atribuídos à produção de conhecimentos na circulação dos seus diversos grupos e situações sociais.

<sup>17</sup> Notícia sobre esse Relatório “Um Olhar sobre a Educação 2012”. Disponível em <http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/09/16/jovens-brasileiras-pretendem-seguir-carreira-cientifica-meninos-sao-maioria-entre-os-que-querem-engenharia-e-computacao.htm>. Acesso em 30-06-2013.

Além disso, as experiências de jovens explicitem conteúdos relativos a uma cultura e identidade de pertencimento e de rejeição, os seus discursos manifestam o caráter de coisas que significam “ele na interação afetiva com o outro”. Cada um percorrendo suas trajetórias e escolhas, com as identidades culturais fornecidas pelos seus contextos socioeconômicos de consumo, história de vida, mudança cognitiva no desenvolvimento de atividades em TI e de novas formas de percepção de mundo.

Destacamos a importância de aprofundamento tanto no conceito de afiliação institucional e intelectual de Coulon (2008), quanto no conceito de ato cognoscitivo de Freire, por considerar que este trabalho inacabado requer novos esclarecimentos sobre o porquê da motivação ou da não permanência dos jovens em processo de mudança cognitiva e da atuação mediadora da tutoria no processo de aprendizagem dos estudante no IMD, como ato cognoscitivo é o que acontece quando é possível afirmar que quem ensina aprende, e quem aprende também ensina ao aprender.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). 12ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- \_\_\_\_\_. **O poder simbólico**; Trad. Fernando Tomaz. 14ª ed. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2010.
- BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução a análise do discurso**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Subjetividade, argumentação e polifonia: a propaganda da Petrobrás**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP: Imprensa Oficial do Estado, 1998.
- COULON, Alain. **A Condição de Estudante: A entrada na vida universitária**, Salvador: EDUFBA, 2008.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação: (diálogos)**. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Paz e Terra, 2003. v.2.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação – cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários para a prática educativa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GATTI, Bernadete. Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- JOBIM e SOUSA, Solange. Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin: polifonia, alegoria e o conceito de verdade no discurso da ciência contemporânea. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky e o processo de formação de conceitos**. In: LA TAILLE, Yves. De et al. Piaget, Vygotsky, Wallon. São Paulo: Summus, 1993.

PARTE XII

**AVALIAÇÃO: OBJETO  
DE ESTUDO E PESQUISA**

# FORMAÇÃO DOCENTE: AVALIAÇÃO DOS PROCESSOS FORMATIVOS NO CONTEXTO ATUAL

**MARIA CLEONICE SOARES**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC – da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN – cleonice\_@hotmail.com

**MAYRA RODRIGUES FERNANDES RIBEIRO**

Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – FE/UERN. Doutoranda em Educação pela UERJ – Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura. Orientadora deste Trabalho – mayra.r@uol.com.br

## INTRODUÇÃO

As problemáticas inerentes aos processos de ensino aprendizagem estão sendo evidenciadas nos resultados de avaliações nacionais – IDEB (2009), PISA (2009), que tem revelado que boa parte dos alunos da educação básica não tem conquistado as competências básicas intrínsecas as áreas de língua portuguesa e matemática.

A referência a Prova Brasil consiste em ser uma avaliação universal, realizada em todas as escolas públicas brasileiras, tendo como critério para sua aplicação, turmas formadas a partir de 20 alunos na série avaliada. As questões são elaboradas a partir das Matrizes de Referência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (BRASIL, 2008) que avalia em cada disciplina e série, as competências e habilidades esperadas dos alunos, que por sua vez são embasadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e em uma consulta nacional aos currículos propostos por Secretarias Estaduais de Educação e por algumas redes municipais. Por sua vez, avaliam as habilidades em Língua Portuguesa com foco na leitura, e em Matemática com foco na resolução de problemas.

Diante desse cenário, surgiu a nossa intenção em investigar se os alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – FE/UERN detêm às competências e habilidades solicitadas na Prova Brasil de Língua Portuguesa. As problemáticas envolvendo o tema nos instigam a questionamentos como: os alunos do curso de pedagogia detêm as habilidades e competências que devem ser desenvolvidas pelas crianças até o 5º ano do ensino fundamental I, já que estes serão os futuros professores da educação básica? A formação inicial instrumentaliza os graduandos para trabalharem os conteúdos específicos do currículo da educação básica? Existe um equilíbrio entre a formação pedagógica e a formação dos conteúdos de ensino da educação básica?

Visando contemplar o objetivo realizamos estudos com os documentos da Prova Brasil, com PPC do curso de Pedagogia da UERN (UNIVERSIDADE, 2007) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia (BRASIL, 2006), caracterizando esse momento em uma pesquisa documental, que segundo Oliveira (2008) se caracteriza pela busca de informações em documentos não considerados científicos.

Utilizamos ainda o método qualitativo que de acordo com Oliveira (2000), a é um método considerado exploratório que auxilia na pesquisa científica, no processamento e análise de dados científicos. A coleta de dados foi realizada através da aplicação da Prova Brasil de Língua Portuguesa, modelo 2011, e um questionário que tinha como objetivo conhecer um pouco das expectativas e

atuações dos alunos concluintes do curso de Pedagogia. Também utilizamos a pesquisa bibliográfica, pois recorreremos a diversos autores que abordam tanto a questão das competências e habilidades, como a formação do pedagogo na atualidade. Gil (2010) considera a pesquisa bibliográfica como sendo o estudo de documentos de cunho científicos, ou seja, materiais já publicados.

## **FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NA UERN E PROVA BRASIL: DESVELANDO OS FUNDAMENTOS**

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi criado em meados dos anos 1990, em um contexto de grande desafio para a educação brasileira, o de garantir que todas as crianças com idade escolar tivessem acesso às salas de aula, e ainda, que esse ensino fosse de qualidade. Porém, o SAEB não possibilitava uma análise mais detalhada do sistema educacional (BRASIL, 2008).

Assim, em 2005 criou-se a Prova Brasil, que logo em 2007, passa a fazer parte do SAEB, esta nos aponta alguns objetivos tais como “contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, reduzir as desigualdades e democratizar a gestão do ensino público” e ainda “buscar o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule o controle social sobre os processos e resultados do ensino” (BRASIL, 2008 p.8).

A diretora do INEP, Maria Inês Pestana declarou em entrevista a Revista Nova Escola (2011) que “O maior objetivo da Prova Brasil é a conscientização da realidade de cada escola. Muitas vezes os gestores não têm consciência dos problemas de aprendizagem que enfrentam”.

A Prova Brasil consiste em uma Avaliação Nacional, objetiva avaliar, especificamente, os alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, nas competências e habilidades de Língua Portuguesa, com foco em leitura, e em Matemática, com foco nas resoluções de problemas matemáticos. Além disso, professores e diretores das turmas participantes, respondem a um questionário, que visa levantar o perfil profissional destes, ou seja, a formação docente, as condições de trabalho, etc. Esses dados são reunidos e utilizados para traçar um perfil das escolas, do ensino e do profissional público brasileiro (BRASIL, 2008).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2008) assinala que a Prova Brasil é uma avaliação elaborada a partir de matrizes de referência, onde nestas estão descritas as habilidades a serem avaliadas nas provas aplicadas a todos os alunos da escola públicas – o descritor – (somente em turmas com mais de vinte alunos). As matrizes de orientações são elaboradas a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

O descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelos alunos, que traduzem certas competências e habilidades. Os descritores “indicam habilidades gerais que se esperam dos alunos”. (BRASIL, 2008, p. 18). Os 15 descritores institucionalizados na Prova Brasil (BRASIL, 2009) compõe seis tópicos que ditam – os conhecimentos – competências e habilidades avaliadas nela. Esses descritores são os indicadores dos níveis de aprendizagens dos alunos da rede básica de ensino, a partir da análise destes parâmetros é possível verificar se as crianças estão desenvolvendo as competências e habilidades básicas exigidas na prova e estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A Prova Brasil concentra-se em medir competências básicas essenciais, a fim de avaliar aptidão dos alunos da rede básica de ensino nos quesitos avaliados das duas disciplinas (língua portuguesa e matemática), portanto, qualquer estratégia que permita que os alunos respondam corretamente aos

itens da Prova Brasil, demonstra que estes detêm as competências e habilidades exigidas na avaliação. O que na perspectiva de Perrenoud (1999, p.7), competência seria a “[...] capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles”.

Antunes (2002, p. 91) assinala que “competência em educação, seria a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos, tais como saberes, informações, habilidades, inteligências para solucionar com pertinências uma série de situações”. As DCNP (BRASIL, 2006) trazem um serie de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos da graduação do curso de Pedagogia da UERN, contudo, são tantas, que questionamos a possibilidade deste aluno, ao final da sua graduação dominar todas, já que, acreditamos na impossibilidade, de em 4 (quatro) anos haver a apropriação de competências e habilidades básicas inerentes ao trabalho pedagógico em espaço escolar e não escolar.

Inferimos que para se chegar ao aluno, é necessário que o professor tenha clareza do que e como irá trabalhar (conteúdos), na sala de aula, para levá-lo a aquisição das competências e habilidades de língua portuguesa, disciplina foco nesse estudo. Entendemos que o educador necessita ter domínio pleno da mobilização do saber/fazer, ou seja, propriedade dos conteúdos, além de habilidades práticas de transposição desse conhecimento. Pois de acordo com Perrenoud (2001, p. 15) “Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos para solucionar uma série de situações.”

Nesta perspectiva Perrenoud (2001 p.139), afirma que “[...] as competências profissionais exigem muito mais que saberes”, ou seja, não é necessário, apenas, o domínio dos conteúdos disciplinares para que um educador construa com os alunos o ensino aprendizagem, o ofício do professor precisa passar por uma profissionalização o que implica em uma transformação estrutural da profissão. O processo educativo é subjetivo e plural, assim, a educação tem diversos enfoques.

Pimenta e Libâneo (2006, p. 36) aponta que “[...] o fenômeno educativo sujeita-se a pluralidade de abordagens, a medida que a educação é objeto de várias ciências que o abordam a partir de seu enfoque específico.” A ampliação do currículo e a descaracterização da docência, não permite, pelo pouco tempo, o aprofundamento do estudo das ciências, nem tão pouco dos conteúdos, com isso a compreensão do fenômeno educativo, e a aquisição da pluralidade das abordagens fica insuficiente ao desenvolvimento das competências e habilidades necessário ao ensino escolar.

A formação do Pedagogo na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – FE/UERN passou em 2007 por uma reformulação em seu currículo. O atual Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia direciona formação pedagógica para que o aluno da graduação adquira ao longo de sua formação:

Um significativo domínio de conhecimentos dos campos de atuação e, ao mesmo tempo, compreenda que esse conhecimento necessita ser redimensionado diante de situações específicas, o que lhe exigirá competências pedagógicas e metodológicas para o seu fazer (UNIVERSIDADE, 2007 p.3).

As novas reformas curriculares ampliaram significativamente o espaço de atuação profissional do Pedagogo direcionando a formação os espaços escolares e não escolares (UNIVERSIDADE, 2007). Esse ponto do PPC do curso de Pedagogia da UERN, ancora-se justamente, no artigo 2º das DCNP s (BRASIL, 2006) que assinala:

O curso de Pedagogia aplica-se a formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na

modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p. 1)

No artigo 2º, § 1º das DCNP (BRASIL, 2006), a docência também assume um caráter metódico e intencional, ou seja, a prática docente em sala desenvolve-se na mobilização dos conhecimentos e na articulação destes, pois as DCNP's (BRASIL, 2006) entende a docência como ação educativa e intencional construída em meio às relações sociais, como uma ação que ocorre nas interações que os homens tem entre si.

O papel do pedagogo vai tomando cada vez mais formas, pois a compreensão de seu papel ao longo dos artigos das Diretrizes curriculares abrange novos horizontes. O PPC do curso de pedagogia (UNIVERSIDADE, 2007 p. 13) aponta para a compreensão de que “a finalidade do curso deve voltar-se para a docência como base da formação do pedagogo, e elege a universidade enquanto locus formativo dessa docência.” Assim entendemos que o curso de pedagogia da UERN, atenta para uma formação principalmente, do docente.

Libâneo e Pimenta (2006, p.29) se posicionam contrariamente a questão da docência ampliada, afirmam que não há uma separação entre os dois conceitos, que apesar de relacionados são distintos. Pois, “[...] todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente”, a ação pedagógica não se resume a docência. Diante disso, percebemos que os cursos de pedagogia, embasados nas DCNP (BRASIL, 2006) findam por não contemplar nem a área docente, completamente, nem a área pedagógica, já que o espaço de estudo destas encontram-se reduzido, e algumas vezes confuso, pelo aligeiramento com que são ministradas.

[...] há um contingente maciço de egressos do curso de pedagogia que curiosamente não estudaram pedagogia (sua teoria e sua prática), pois esses cursos de modo geral, oferecem estudos disciplinares das ciências da educação que, na maioria das vezes, ao partirem dos campos disciplinares das ciências mães para falar da educação, o fazem sem dar conta da especificidade do fenômeno educativo, e tão pouco, sem tomá-lo nas suas realidades histórico-sociais e na sua multiplicidade – o que apontaria para uma perspectiva interdisciplinar e multirreferencial. (PIMENTA, apud, LIBÂNEO e PIMENTA, 2006 p.20).

Libâneo e Pimenta (2006, p.21) afirmam que, “[...] a pedagogia, ciência que tem a prática social da educação como objeto de investigação e de exercício profissional – no qual se inclui a docência, embora nele se incluam outras áreas de educar – não tem sido tematizada nos cursos de formação de pedagogos”.

## **A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UERN FRENTE ÀS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES SOLICITADAS NA PROVA BRASIL DE LÍNGUA PORTUGUESA**

O Curso de Pedagogia da UERN pretende formar o pedagogo que esteja apto a lidar com as demandas de atuação docente, e em todas as áreas que solicite a atuação deste profissional (UNIVERSIDADE, 2007 p. 20). O pedagogo hoje, devido essas modificações no currículo está sendo formado não só para a atuação no espaço escolar (sala de aula), como também em espaços não escolares (atuação pedagógica).

A prova Brasil de Língua portuguesa considera competente “[...] o aluno que domina as habilidades que o capacitem a viver em sociedade, atuando, de maneira adequada e relevante, nas mais diversas situações sociais de comunicação” (BRASIL, 2011 p. 19). O desenvolvimento das competências e habilidades leitoras por parte dos alunos permite que estes interajam verbalmente em sociedade, além do domínio das habilidades de produzir textos escritos, dos diversos gêneros que circulam socialmente.

Os alunos do Ensino fundamental I devem dominar as competências e habilidades que são imprescindíveis ao desenvolvimento dos conhecimentos, necessários, para que estes consigam se posicionar diante das situações problemas que os envolvem no dia a dia. Acreditamos, assim, que esta tarefa é dada aos professores que, primariamente, devem ser possuidores das competências e habilidades – conhecimentos – para que ao ensinar, conduzam os seus alunos a construção destes conhecimentos.

Concomitante à Prova Brasil que foi aplicada com os alunos concluintes do curso de pedagogia da UERN, um questionário que buscava evidenciar: as perspectivas de atuação dos concluintes, se docência (sala de aula) ou espaços não escolares (atuação Pedagógica); quais os alunos bolsistas; quais os que já atuam nas escolas; e após estas veio à aplicação da Prova Brasil de Língua Portuguesa.

Quanto à perspectiva de atuação profissional após a conclusão do Curso de Pedagogia pouco mais da metade dos alunos pretende lecionar, e nos questionamos a respeito do por que em um curso que tem como base de atuação a docência, e único que forma seus alunos para a atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I seus alunos não veem a sala de aula como campo de atuação profissional?

Percebemos que há uma diferença entre os dois turnos em relação à perspectiva de atuação docente – matutino e noturno – que parece se justificar pelo fato de muitos alunos do turno matutino não terem experiência profissional na docência e estarem envolvidos em projetos formativos – PIBIC, PIBID – que os aproximam da sala de aula a partir de uma visão mais reflexiva e, portanto, mais positiva.

As análises dos dados resultante do estudo do total das avaliações da Prova Brasil de Língua Portuguesa realizadas com os 24 alunos, revelaram que no geral o índice de acertos foi considerável, pois das provas com 22 questões de múltipla escolha cada, 82% do total de alunos conseguiram um bom desempenho, contra 18% que não conseguiram êxito na mesma. Percebemos uma incidência de erros no turno noturno maior que no matutino.

As competências avaliadas na Prova Brasil, são as que devem ser dominadas por alunos do 5º ano do fundamental I, e quando um aluno concluinte demonstra que não a domina, corremos o risco de cair em um ciclo de reprodução do “fracasso” escolar, ou seja, o concluinte de Pedagogia ao atuar como profissional na educação básica ao apresentar deficiência no domínio dos saberes disciplinares reproduz nos alunos essa deficiência que volta ao curso de Pedagogia quando os alunos da educação básica lá ingressarem, e assim sucessivamente.

Assim seguimos com a análise de algumas das questões da Prova Brasil de língua portuguesa, aplicadas com os alunos concluintes do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da universidade do Estado do Rio Grande do Norte – FE/UERN.

## Análise 1

A primeira questão que analisamos, é a que se relaciona com os conhecimentos de “coerência e coesão no processamento do texto” apresentada pelo Tópico IV, e descritor 7 – Identificar o conflito

gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa, para que o aluno responda as questões referentes a este descritor, ele precisa deter a habilidade de inferir os elementos que constituem uma narrativa, definindo suas partes e reconhecendo o tempo, espaço e fatos narrados. A questão analisada foi a 4ª do Bloco I do caderno de provas.

Esse descritor tenciona verificar se o aluno consegue identificar um desses elementos constitutivos da estrutura da narrativa. Percebemos que 50% dos alunos não responderam satisfatoriamente a questão, ou seja, metade dos alunos não conseguiram mobilizar seus conhecimentos a fim de identificar o conflito gerador do enredo, os elementos que constituem uma narrativa. Não é esta uma atividade relacionada às leituras que são feitas na universidade? Como estes alunos se apropriam dos conhecimentos dos textos, se não os leem se apropriando do que está escrito?

Observamos com nossa pesquisa que 62% dos alunos do noturno conseguiram acertar o item enquanto que 64% dos alunos do matutino, não conseguiram acertar a questão relacionada ao item. Os conhecimentos a ser mobilizados pelos alunos são os ligados a organização subjacente à interpretação do texto, isto é, seria preciso compreender que o texto está dividido em partes e que cada uma das partes está relacionada a uma unidade semântica (BRASIL, 2008). Pelos erros, pode-se observar que faltou justamente o entendimento da estrutura organizacional do texto e dos fatores desencadeadores de cada. Assim, “[...] os alunos que não acertaram o item demonstram que não conseguiram articular os diferentes níveis de organização de um texto”. (BRASIL, 2008 p 46).

## Análise 2

Nessa Análise, ressaltamos a segunda questão do primeiro bloco, que tem como avaliador o descritor 3 – que avalia a habilidade do aluno conseguir inferir o sentido de uma palavra ou expressão. Esta habilidade está relacionada com os conhecimentos acerca de “procedimentos de leitura” do Tópico I, observamos que neste item o que se analisa é o sentido das palavras, pois, “[...] as palavras são providas de sentido e, na maioria das vezes, são polissêmicas; ou seja, podem assumir, em contextos diferentes, significados também diferentes” (BRASIL, 2008, p. 59).

Em parte do texto e da avaliação, “[...] o aluno precisa decidir, então, entre várias opções, aquela que apresenta o sentido com que a palavra foi usada no texto [...]” (BRASIL, 2008 p.59). Na análise geral dos dados, verificamos que 67% dos alunos concluintes avaliados identificaram o sentido da palavra utilizada no texto manuseado na questão enquanto que 33% não obtiveram o mesmo êxito.

Ao especificarmos as turmas, podemos observar que a turma da manhã obteve maior êxito, nesta perspectiva, podemos observar que apesar de pequena existe uma diferença no entendimento da questão, os alunos concluintes do noturno apresentam uma incidência de erros de 38%, ou seja, um bom percentual de alunos desta turma tem dificuldade de apreender o sentido de uma palavra que tem mais de um sentido.

Assim temos: 38% dos alunos do noturno não mobilizaram esse conhecimento, sendo no turno matutino 27%. Esse resultado mostra que apesar da incidência de erro ser considerada, pouca, há alunos que não conseguem mobilizar os saberes e inferir o sentido de uma palavra, assim, como pode eles levar os seus alunos a fazerem?

Será que essas lacunas na formação, não ocorrem devido à ampliação dos domínios pedagógicos estabelecidos no PPC (2007), que não comporta os saberes/fazeres que os alunos devem deter para que sejam capazes de mobilizar os conhecimentos para o entendimento dos textos que leem? Não podemos dizer ao certo o que ocorre, mas podemos demonstrar através dos resultados que se

seguem que temos alunos concluintes que estão sendo formados em um curso, que é o único que forma o educador dos anos iniciais, Sem algumas competências básicas para atuarem na docência.

### Análise 3

A nossa quarta análise, é da 2ª questão do bloco II que está relacionada ao descritor 2 – que avalia se o aluno consegue estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto – esta habilidade relaciona-se ao Tópico IV de coerência e coesão no processamento do texto. Este descritor tenciona analisar a capacidades dos alunos, no consegue estabelecimento das relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto (BRASIL, 2008 p. 42):

*Diferentes partes de um texto podem estar interligadas por uma expressão que se repete literalmente ou que é substituída por um pronome, um sinônimo, um hiperônimo, por exemplo. Por essas vias, nada no texto está solto. Tudo continua e se articula numa rede de relações, de forma que o texto resulta numa unidade, num todo articulado e coerente. (BRASIL, 2008 p. 42),*

Assim este item solicita dos alunos o reconhecimento dessas expressões, ou seja, a identificação dos elementos que constituem o texto e que causam uma ligação entre as partes deste. Ou seja, com este item, e a avaliação das respostas podemos inferir se o aluno tem a habilidade de relacionar uma informação dada a outra informação nova introduzida por meio do uso de um pronome. No geral percebemos que 62% dos alunos conseguiram obter essa relação coesa com o texto.

No tocante aos turnos matutino e noturno percebemos que no turno noturno a incidência de erros foi de mais de 50% dos alunos enquanto no matutino, apenas, 18% não responderam a questão corretamente. Inferimos com este resultado que como expressa na Matriz de Referência (BRASIL, 2008), esta habilidade está, estreitamente, ligada ao domínio da leitura. Assim percebemos que os alunos do noturno demonstram maior dificuldade em relação à leitura.

Quanto a esta deficiência o PPC o curso já menciona em seu diagnóstico que:

*Deficiências como essas presente na formação dos formandos, vêm sendo acumuladas desde seu percurso na Educação Básica. Porém, não deixam de se configurar em um despreparo inaceitável para o licenciado, que terá como tarefa elementar, por exemplo, o ensino da leitura e da escrita. (UNIVERSIDADE, 2007 p. 12)*

Segundo orientações das Matrizes (BRASIL, 2008) para que se tenha o domínio sobre tal habilidade deve se trabalhar com estes alunos, com textos de coesão textual, ou seja, abordar com os alunos, e os fazer perceber a relação que as palavras e frases de um texto mantêm entre si.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a aplicação da Prova Brasil de Língua Portuguesa, constatamos que os alunos concluintes do Curso de Pedagogia da UERN obtiveram, no geral, um bom índice de acertos, mas ainda assim, houve alguns pontos relevantes de erros no tocante a leitura e compreensão textual, o que nos leva a concluir que alguns alunos, ao finalizar o curso, não detêm competências e habilidades básicas que serão relevantes à sua prática de professor da educação básica.

A formação das competências e habilidades leitoras, aqui abordadas, deveria ser desenvolvida desde a educação básica, pois a Prova aplicada aos alunos concluintes é a mesma aplicada aos alu-

nos do 5º ano, porém, como constatado, essa lacuna na formação vem desde os anos iniciais e chega à universidade, perpassando toda a educação básica, a isso, constatamos que se não houver uma intervenção na formação destes professores, esta lacuna na formação escolar se tornará um ciclo, visto que esses alunos concluintes serão os futuros professores na rede básica de ensino.

Percebemos que os alunos que atuam assiduamente, através de programas formativos e estágios remunerados, nas escolas demonstraram melhor domínio das competências e habilidades solicitadas na Prova Brasil de Língua Portuguesa, concluímos, com isso, que estes alunos tem apreendido na prática o saber/fazer docente. Mas ainda assim, houve dentre esses, os que apresentaram dificuldades, assim como também entre os bolsistas houve bons desempenhos e também alguns que não conseguiram êxito em todas as questões.

A descaracterização da formação docente em nome da ampliação dos espaços de atuação, tem afetado os docentes em sala de aula na sua aquisição das competências e habilidades necessárias ao saber/fazer, pois a docência é a base da formação pedagógica do pedagogo da UERN, assim o não aprofundamento dos saberes disciplinares que formarão o educador para a atuação docente em sala de aula, para a transposição didática dos conteúdos, implicará numa falta de apropriação de conhecimentos que resultará por fim em uma carência no ensino aprendizagem dos alunos da educação básica, a saber, educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e Educação de Jovens e adultos.

Por fim, entendemos que são muitos os fatores que contribuem para a má qualidade da educação básica no país e que qualquer abordagem linear sobre o tema será inócua e injusta. No entanto, acreditamos que a formação inicial de professores precisa focar, dentre outros aspectos, nas necessidades do “o que” e do “como” ensinar, em especial, práticas de leitoras que contribuem com a construção de sujeitos ávidos e competentes nas práticas de leituras.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Novas maneiras de ensinar novas maneiras de aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. **Língua portuguesa**: orientações para o professor, SAEB/Prova Brasil, 4ª série/5º ano, ensino fundamental. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009. 117 p.: il.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil**: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. 200 p.: il.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acessado em 24/06/12.

ESCOLA, Revista Nova. **Saeb x Prova Brasil**. Publicado em NOVA ESCOLA Edição 222, ABRIL 2011. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/avaliacao/saeb-x-prova-brasil-467321.shtml>> Acessado em 22/07/2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisas**. Atlas, 5ª Ed. – São Paulo, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos Profissionais da Educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In. PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia e Pedagogos**: caminhos e perspectivas/ Selma Garrido Pimenta (org.) – 2º Ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as Perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. In. PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas/ Selma Garrido Pimenta (org.)** – 2º Ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, Claudionor dos Santos. **Metodologia científica, planejamento e técnicas de pesquisa: uma visão holística do conhecimento humano.** São Paulo: LTR, 2000.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 2ª Ed. Vozes – Petropolis, RJ, 2008.

PERRENOUD, Phillipe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza.** Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. **Dez novas competências para ensinar.** Philippe Perrenoud: Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre. Arte Médicas Sul. 2000.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. Faculdade de Educação. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Mossoró/RN, 2007.

# A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS

FRANCISCA EDILMA BRAGA SOARES AURELIANO  
UFRN/PPGED/UERN – edilmaaureliano@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

Neste artigo analisamos as proposições de políticas de formação continuada no Plano de Ações Articuladas (PAR) para professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental<sup>1</sup>. Para tanto, buscaremos compreender a política educacional deste plano, refletindo sobre cenário em que se constituiu enquanto estratégia de planejamento da União para os entes federados como uma necessidade de atender às demandas do sistema econômico e social. O estudo exige o entendimento de educação e das políticas educacionais para formação continuada do Estado Regulador da sociedade, apropriando-se do planejamento como instrumento de efetivação dos objetivos econômicos, políticos e sociais.

Segundo Afonso (2001) o Estado é um instrumento de consolidação das orientações do moderno Estado capitalista, o planejamento favorece a reprodução das condições de acumulação do capital, à medida que reproduz a exploração do trabalho e reforça a exclusão social. A perspectiva imprime uma concepção de Estado regulador das prioridades e das agendas de negociações circunscritas pelos ditames da transnacionalização do capitalismo e da globalização hegemônica estabelecidas nas negociações dos poderes multilaterais e os Estados-nação (AFONSO, 2001).

Nessa perspectiva, o planejamento educacional, conforme Garcia e Queiroz (2012) constitui-se em instrumento de intervenção social que mobiliza os governantes a promover ajustes pactuados para consolidar um projeto socioeconômico e de educação globalizado. Torna-se, pois, um instrumento de consolidação das orientações do moderno Estado capitalista, o planejamento que favorece a reprodução das condições de acumulação do capital à medida que reproduz a exploração do trabalho e reforça a exclusão social.

A regulação implica a atuação do Estado como controlador das escolhas privadas por imposição das regras públicas. Para tanto, impulsiona os processos de mudanças no aparato jurídico-legislativo para se introduzir novas políticas administrativas frente à nação, como explicitado Afonso (2001, p. 25):

**[...] não é apenas a expressão Estado-regulador que vem acentuar o facto de o Estado ter deixado de ser produtor de bens e serviços para se transformar sobretudo em regulador**

<sup>1</sup> O trabalho integra-se ao Projeto Observatório da Educação (CAPES) Avaliação do Plano de Ações Articuladas-PAR: um estudo em municípios do Rio Grande do Norte, Pará e Minas Gerais (2007 a 2011) desenvolvido por professores da Linha de Pesquisa Política e Práxis da Educação (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN). É um recorte da pesquisa do doutorado em Educação sobre o Plano de Ações Articuladas (PAR): Avaliação de políticas implementadas na formação continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

do processo de mercado. Há hoje, no que diz respeito à reforma do Estado e às suas conexões com a realidade multidimensional da globalização e das instâncias de regulação supranacional, uma miríade de designações que acentuam outras dimensões e formas de actuação, e que não podem, por isso mesmo, deixar de passar despercebidas a um investigador atento e crítico (AFONSO, 2001, p. 25).

Nesse novo papel, o Estado mantém o controle sobre a condução das políticas públicas, principalmente a educação, por meio de normas que regulamentam a modernização de setores e serviços públicos, conforme as regras do mercado. Como marco regulatório da educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei n. 9.394/96 imprime o princípio da Educação para todos, originado na Conferência da Educação para Todos (Jomtien, 1990) na qual o Brasil é signatário. Nesta perspectiva, enfatiza-se a necessidade de um planejamento que articula a educação nacional com a economia para tender às “[...] prescrições transnacionais que orientam a formulação, a implementação e a avaliação de programas e projetos nas diversas instâncias da federação para atender a objetivos específicos” (GARCIA; QUEIROZ, 2012, p. 186).

Neste contexto, as políticas educacionais são planejadas de forma estratégica e sistêmica de acordo com a atual sociedade global e informacional assumindo formas configuradas em “[...] novas estruturas de poder, onde o Estado funciona como mais um instrumento legitimador de práticas políticas elaboradas fora dele” (OLIVEIRA, 2003, p. 88). A partir desta perspectiva e dos estudos de Offe (1984) conceituamos política pública como mecanismo das sociedades capitalistas contemporâneas resolverem, provisoriamente, por meio do Estado (ampliado) as contradições fundamentais que perpassam as relações sociais.

O PAR situa-se nessa perspectiva de política resultante de negociações instituídas pelo Pacto Compromisso Todos Pela Educação (2006), mobilizado por empresários brasileiros, supostamente, interessados em melhorar a qualidade da educação. Aumentar a eficácia, a eficiência e, consequentemente, a produtividade quanto ao conhecimento para a qualificação profissional.

Esse plano foi criado pelo Ministério de Educação (MEC) para viabilizar, entre os municípios, as Diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007, sendo, pois, um programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Assim, o PAR é um plano estratégico de caráter plurianual e multidimensional que inaugurou um novo regime de colaboração com a União, objetivando melhorar os indicadores de qualidade da educação básica brasileira, ou seja, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Conforme Rivera (1992) o planejamento estratégico inclui uma ação comunicativa que não envolve todos os sujeitos implicados na realidade, mas as diretrizes do planejador. Nesse modelo, quem gerencia a educação procura compreender a realidade, define a direção das ações, e os sujeitos se supõe serem beneficiários das políticas, atuam como informantes ou executores dos planos. O PAR estrutura-se sob esse princípio, visto que, em sua elaboração consulta uma representação de determinados segmentos das escolas. Suas ações, no entanto, nem sempre contemplam as decisões decorrentes das consultas, mas, seguem as decisões da União para todos os entes federados.

O PDE procura por meio do PAR, concretizar ações nos estados e municípios propondo-se a atender as metas do Plano Nacional de Educação-PNE (BRASIL, 2001). Este plano tem seu bojo à formulação de aspectos das demandas da sociedade civil, mas em sua composição final, descartou sua participação, especialmente dos educadores, privilegiou os interesses do capital transnacional (CURY, 1998). Com o PAR, a União descentraliza as políticas educacionais para as secretarias de edu-

cação dos municípios, mas mantém o controle técnico e fiscal dos recursos financeiros distanciando, assim, a instância escolar das propostas de negociação externas ao país.

As mudanças propostas pelo PDE a serem viabilizadas pelo PAR nos sistemas de ensino estão direcionadas para a organização da gestão educacional, as práticas pedagógicas, as formas de avaliação, a formação dos profissionais da educação e as condições de infraestruturas das escolas. Focamos nossa atenção sobre a discussão da formação dos profissionais da educação, questionando a modalidade continuada dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Consideramos, inicialmente, que o Estado brasileiro não atribui a devida atenção à formação inicial, contribuindo essa postura política, para a desprofissionalização docente e a formação continuada torna-se compensatória. Contrariando essa perspectiva, defendemos que a formação continuada deve ter como base uma ética humana solidária, alicerçada na cultura dos professores para que compreendam sua ação formativa e educativa.

Por meio de professores situados em seu tempo histórico e social é possível estruturar uma proposta educacional para além do capital conforme propõe Mészáros (2005), visto que a perspectiva de mudança ou permanência dessa lógica requer interiorização de outra lógica que supere aquela dominante no mundo capitalista. Esse desafio, que se estende às estruturas do Estado e da sociedade, é pertinente à função docente, aos educadores de modo geral, como principal agente de mudança ideológica. Por isso, a formação continuada precisa manter essa orientação que implica postura política e pedagógica diante das práticas, um trabalho simultâneo entre sua pessoa e seu universo simbólico. Isso envolve “[...] integração entre o ‘lugar de aprender’ e o ‘lugar de fazer’, criando condições para que se produza uma relação entre ‘o saber’ e o ‘poder’ das escolas” (BARROSO, 2006, p.141).

No processo dessa investigação, assumimos como procedimentos metodológicos a análise da literatura e de documentos oficiais que refletem as exigências das políticas de formação docente no Brasil e no exterior. Analisamos os documentos que concorrem para a proposição do PAR, como PNE, Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e PDE dentre outros. Constituíram-se, também objeto de análise, as proposições governamentais de formação continuada dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental disponíveis no PAR do Município de Mossoró/RN.

## POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS ÚLTIMAS DÉCADAS

Os anos 1990, denominada “Década da Educação” representou o aprofundamento das políticas neoliberais para responder aos problemas postos pela crise do capitalismo desde os anos 1970. Neste período a educação e a formação de professores ganham importância estratégica para realizar a reforma educativa (FREITAS, 1999), principalmente a partir de 1995 no Governo de Fernando Henrique Cardoso. As políticas de formação passaram a ter como referência e base as exigências postas pela reforma educativa da educação básica, que para a formação das novas gerações se fez necessário a qualificação dos professores em nível superior exigida pela LDB Nº 9.394/96.

A qualificação dos docentes se tornou uma obrigação do governo, mas apresentou-se como uma política de investimento muito alto, visto que mais de um milhão de professores se encontrava sem curso superior. Como estratégia em 1999 o governo cria um sistema misto de custo baixo, de cursos públicos e privados de licenciatura em Institutos Superiores de Educação – ISE em obediência as diretrizes postas pela política educacional em nosso país em cumprimento às orientações dos

organismos financiadores internacionais. Esses institutos se caracterizavam pelo seu caráter técnico-instrumental com o objetivo principal de formar em um menor espaço de tempo os professores com enfoque na concepção da racionalidade técnica pautada nos conceitos da prática em detrimento dos conceitos teóricos, dificultando a formação numa perspectiva emancipatória e crítica.

O crescimento desordenado de cursos e instituições de ensino superior para formação de professores comprometeu a qualidade da aprendizagem docente, devido à precariedade da oferta, fragilizando principalmente o conhecimento pedagógico. O expansionismo e diversificação dos cursos de formação adentram os anos 2000 principalmente com as políticas de formação à distância promovidas pelas universidades sob o financiamento do MEC. Isso evidencia o caráter emergencial do governo em formar com custos reduzidos o maior número de professores da educação básica. Muitos pólos presenciais foram criados em vários municípios de 2003 a 2006 pelo MEC com a parceria das universidades para promover tanto cursos de formação inicial quanto continuada de professores.

Para regulamentar a política de formação de professores, o Estado orienta a elaboração de inúmeros documentos, dentre eles destaca-se: os Referenciais para Formação de Professores – RFP (BRASIL, 1999) e a Proposta de Formação de Professores (MEC, 2000) em que são apresentados os princípios, objetivos e metas para a formação de professores (inicial e continuada), assim como uma concepção de mundo que justifica as escolhas. Os RFP (BRASIL, 1999) destaca que a formação precisa contribuir para o desenvolvimento dos professores como pessoas, para isso, deve se pautar nos pressupostos do Desenvolvimento profissional permanente voltado para professores em serviço por meio de programas promovidos dentro e fora da escola, de modo presencial e a distância. Nesse sentido, a formação continuada passa a ser orientada como parte do desenvolvimento profissional do professor e não somente como instrumento para suprir as deficiências deixadas pela formação inicial.

A formação continuada se torna uma garantia também no PNE que atribuir às secretarias de educação essa responsabilidade. Em atendimento às imposições da reforma educacional foi criado em 2004 pelo MEC, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. A Rede utiliza-se de estratégias multiplicativas de formação, onde os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento (Universidades) capacitam os técnicos das Secretarias Estaduais e Municipais. Um dos seus objetivos é fornecer apoio técnico para formarem os profissionais das escolas, garantindo assim, a descentralização de recursos e a economia de gastos públicos com a formação como orienta a reforma estrutural.

Com base no exposto, podemos dizer que a política de formação de professores no Brasil imprime os traços do projeto social do Estado regulador, visto que as concepções impressas nos programas de formação correspondam às demandas mercadológicas. Os referenciais de orientação, bem como o aparato normativo que regulamenta a formação de professores se diferenciam pela projeção que fazem da realidade que adotam. Eles definem, neste sentido, suas fronteiras, espaços, concepções de mundo e interesses para referendar a educação e a formação docente conforme as regras do mercado.

Nesse contexto, depreende-se das estratégias utilizadas pelo MEC na veiculação das normas, a inclusão de símbolos expressivos que aparecem sob a denominação de autonomia, flexibilização, descentralização, entre outros. Esses princípios, expressos nas formulações do MEC, coadunam-se com os princípios que presidem a LDBEN, lei esta de

inspiração neoliberal, ao imprimir na educação e na formação docente (inicial e continuada) a lógica de mercado (ALBUQUERQUE, 2012, p.001464)

Os objetivos e estratégias são reproduzidas nas normas e orientações curriculares da política de formação dos professores. Chega aos estados e municípios brasileiros, um redesenho que emite a política educacional proposta pela União. A formação continuada faz parte das agendas governamentais que se desdobram em projetos e programas que são oferecidos como eficientes para a profissionalização docente. Esta modalidade de formação é uma das diretrizes do PDE, consequentemente do PAR para se materializar no cotidiano de todos os professores que atuam nas escolas públicas brasileiras.

## O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS E A ÁREA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

O PDE funciona atualmente como um plano de governo que engloba ações do PNE, mas não sendo este seu instrumento basilar, procura principalmente cumprir a agenda do governo para implementação de políticas que assegurem os acordos com os organismos multilaterais e com o pacto do “Compromisso Todos pela Educação”. O PDE ultrapassa os períodos das administrações públicas, se voltando para a gestão educacional, sustentando-se em seis pilares: visão sistêmica da educação, territorialidade, desenvolvimento, regime de colaboração, desenvolvimento, responsabilização e mobilização social. (BRASIL, 2007).

Essa ideia expressa o discurso empreendedor do capitalismo na educação brasileira, ao defender descentralização de responsabilidades e exigir performatividade na prestação dos serviços. Este novo modelo se evidencia pelo movimento do empresariado em 2006 com o apoio do PREAL – Programa de Promoção da Reforma da América Latina promoveram a “Conferência de Responsabilidade Social em Educação: melhores práticas na América Latina”, onde foram discutidas e elaboradas ações que comporiam o documento final intitulado “Compromisso Todos pela Educação”. Neste documento há a premissa de que a sociedade como um todo deve ser responsável pela educação, incluindo as empresas, as instituições públicas e privadas.

*O Compromisso Todos pela Educação visa mobilizar a iniciativa privada e organizações sociais do chamado ‘terceiro setor’ para atuar de forma convergente, complementar e sinérgica com o Estado do provimento das políticas públicas. O ponto central de sua estratégia é a corresponsabilidade e a busca de eficiência, eficácia e efetividade (SHIROMA, GARCIA E CAMPOS, 2011, p. 234). Grifo dos autores.*

Para desenvolver essa política, todos os municípios e estados brasileiros foram “convidados” a participar mediante a assinatura de um termo de adesão ao Plano de Metas (2007). Na ocasião, os entes federados se comprometiam a elaborar os seus Planos de Ações Articulados em troca de financiamento das ações de política educacional objetivando a melhoria dos resultados da educação básica. Esse compromisso foi renovado na segunda edição do PAR em 2011 e está em vigor no momento. Sobre a adesão, Mafassioli e Marchand (2011) acrescentam que:

*Essa adesão é, hoje, requisito para o apoio suplementar e para as “transferências voluntárias” da União às redes públicas de educação básica; quer dizer, a previsão é de que a assistência da União tida como “voluntária” (em oposição aos programas educacionais universais e transferências previstas em lei) seja direcionada às redes escolares públicas*

com índices mais baixos e que se comprometam com as metas do Compromisso e do PAR. O acompanhamento e a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é assumido coletivamente pelo município ou estado e sua implementação deveria ser acompanhada, diretamente, pelo Comitê Local de Acompanhamento (MAFASSIOLI E MARCHAND, 2011, p. 137).

O PAR é completado pelo acesso ao SIMEC<sup>2</sup>– o Módulo PAR/ Plano de Metas por uma Equipe Técnica Local formada por representantes da comunidade escolar. Esta ferramenta contribui para a elaboração e monitoramento da implementação das políticas educacionais. Conforme as orientações do MEC para elaboração do PAR nos municípios (BRASIL, 2007- 2011), a produção do planejamento exige que seja feito um diagnóstico da situação educacional. Tanto o diagnóstico quanto o PAR se estruturam em quatro (04) dimensões: gestão educacional; formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar; práticas pedagógicas e avaliação; e infraestrutura física e recursos pedagógicos.

Cada dimensão desdobra-se em áreas; e cada área, em indicadores. Esses devem ser pontuados conforme a definição de critérios que correspondem a quatro níveis de pontuação. Após serem avaliados pela equipe local, faz-se a escolha de um desses quatro níveis que deve corresponder “[...] à situação que melhor reflete a realidade local com relação àquele indicador” (BRASIL, 2011, p. 3). Quanto mais elevada à pontuação melhor o nível da situação representada por um determinado indicador, gerando as ações e subações do PAR. São quatro formas de execução das subações: por assistência técnica do MEC; assistência financeira do MEC; financiamento do BNDES<sup>3</sup> e executadas pelo município.

O compromisso do MEC com a formação de professores se efetiva no PAR pela Dimensão da Formação de Profissionais da Educação e de Serviço e Apoio Escolar. Esta é composta por 5 áreas e 17 indicadores. Destacamos para este estudo a área 2 desta dimensão que trata da “Formação Continuada para professores da Educação Básica” em que apresenta 4 indicadores que estudamos a partir do documento do PAR de Mossoró/RN.

## POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA INCLUSAS NO PAR

Caracterizamos o PAR como um programa do governo Federal que contempla um conjunto de políticas a serem implementadas nos municípios pelo processo de descentralização e pelo regime de colaboração entre os entes federados. Relataremos nesta parte do texto a avaliação que realizamos a partir do documento PAR/Plano de Metas 2012-2014 do município de Mossoró/RN, as políticas de formação continuada para professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Seguindo a metodologia de avaliação de políticas públicas (FIGUEIREDO e FIGUEIREDO, 1986) verificamos que as políticas de formação continuada para professores da educação básica constituem a área 2 e foram geradas a partir do preenchimento dos indicadores qualitativos do diagnóstico realizado na grande Dimensão da Formação de Profissionais da Educação e de Serviço e Apoio Escolar.

Ao avaliarmos o PAR do referido município na área de formação continuada constatamos que o indicador 2 se refere à formação continuada para professores dos anos iniciais do ensino fundamental, incluindo professores da EJA, vejamos:

<sup>2</sup> Sistema Integrado de Monitoramento de Execução e Controle, disponível em: [simec.mec.gov.br](http://simec.mec.gov.br).

<sup>3</sup> Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social.

2. Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores, que visem à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita, da Matemática e dos demais componentes curriculares, nos anos/séries iniciais do ensino fundamental incluindo professores da educação de jovens e adultos (EJA) (PAR/PLANO DE METAS, 2012-2014, p. 124-192).

Este indicador recebeu o critério de pontuação 3 que aponta para uma situação com mais aspectos positivos do que negativos, significando que o município já desenvolve algumas ações para o bom desempenho do indicador. Isso direciona a Secretaria de Educação do município de Mossoró/RN a fazer apenas ajustes internos ou implementar ações para melhorar a situação da formação continuada de professores, demonstrando que já existe ações em andamento para este propósito.

Isso se torna evidente na justificativa dada pela Equipe Técnica Local para a pontuação atribuída a indicador: “A Rede Municipal de Ensino oferece cursos de formação continuada para os professores que atuam nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, necessitando ampliar a política de formação para atender a toda demanda” (PAR/PLANO DE METAS, 2012-2014, p.140). Neste sentido, a equipe aponta como demanda para as escolas municipais a expansão de cursos de formação continuada que atenda as áreas de atuação dos professores dos anos iniciais. Assim, a Secretaria de Educação demonstra que vem dialogando com a lógica governamental de adotar a formação continuada como “[...] uma das dimensões importantes para a materialização de uma política global para o profissional da educação, articulada à formação inicial e a condições de trabalho, salário e carreira” (FREITAS, 2002, p. 148).

A partir deste indicador foram geradas uma ação e três subações voltadas para a formação continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental conforme organizamos no quadro a seguir:

AÇÃO	RESULTADO ESPERADO
Assegurar as condições necessárias para que os professores que atuam nos anos/séries finais do ensino fundamental, inclusive na Educação de jovens e adultos (EJA), possam fazer a sua formação continuada.	Professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental com formação continuada em serviço proporcionando o fortalecimento da ação docente na escola.
SUBAÇÕES	ESTRATÉGIAS IMPLEMENTAÇÃO
Acompanhar e viabilizar a formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, inclusive da EJA, em exercício na rede municipal de ensino, matriculados nos cursos de formação continuada.	Contato permanente com os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, inclusive da EJA, matriculados nos cursos de formação continuada e, se possível, com as instituições formadoras.
Incentivar as escolas da rede municipal de ensino que oferecem o ensino fundamental a elaborarem o PDE Escola Interativo e apresentarem neste ambiente virtual, o seu plano de formação continuada para professores que atuam nos anos iniciais.	Visitas às escolas de ensino fundamental para orientar a elaboração do PDE Escola Interativo e a apresentação do plano de formação continuada para professores que atuam nos anos iniciais.
Validar no PAR/Plano de formação, periodicamente, o plano de formação continuada para professores em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino.	Análise da demanda apresentada pelas escolas e sua validação, considerando a capacidade de contrapartida da secretaria municipal de educação (alimentação, transporte e hospedagem de cursistas para encontros presenciais fora do município, pagamento de professores substitutos, infraestrutura para a oferta dos cursos no município, quando for o caso.

Fonte: SIMEC/PAR/Plano de Metas, 2012-2014 do Município de Mossoró/RN.

A ação apresentada não define políticas de formação continuada, apenas assegura as condições para que a Secretaria Municipal de Educação as desenvolva. Isso fica evidente também nas

subações e nas estratégias de implementação, visto que estão direcionadas somente para o planejamento da formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da EJA, sem sinalizar até fevereiro de 2014 nenhum programa para este fim, conforme o documento PAR/Plano de Metas (2012-2014).

Constatamos que existe uma desarticulação entre o indicador e as ações, uma vez que aquele aponta para a implementação de políticas de formação continuada para melhorar a qualidade da leitura, da escrita e da matemática, mas as ações e subações se distanciam totalmente deste pressuposto. Isso mostra que o planejamento estratégico não corresponde às necessidades dos sujeitos das localidades (RIVERA, 1992).

Essa ação está indicada para ser desenvolvida em 98 escolas da rede de ensino Municipal de Mossoró/RN. Todas as subações têm como unidade executora o município, sem contrapartida financeira do MEC, denotando uma fragilidade no Regime de Colaboração entre os entes federados, como expressa à última estratégia do quadro acima e as tabelas do PAR. É um grande contingente de professores que precisam de cursos de aperfeiçoamento continuado para a reconstrução de suas práticas.

A realidade expressa que o processo de descentralização intergovernamental nessa ação e nas subações decorrentes, só ocorrerá em termos de transferência de responsabilidades na implementação das políticas planejadas em âmbito nacional para o município, sem que haja o repasse dos recursos financeiros, marcando o controle do Estado sobre as políticas públicas educacionais (OLIVEIRA, 2003). Isso pode prejudicar o processo de realização dos cursos de formação continuada para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, diante da necessidade de expansão de formação explicitada pela equipe local. Para Farezena (2006) existem dois tipos de transferência:

*A descentralização intergovernamental pode ocorrer (1) por transferência de capacidade fiscal e de poder de decisão na implementação de políticas aos estados e municípios; (2) transferência aos estados e/ou municípios de responsabilidade pela implementação ou gestão de políticas definidas no nível federal. (FARENZENA, 2006, p. 2).*

Diante da realidade analisada constatamos que há disponibilidade de propostas de políticas de formação continuada para professores dos anos iniciais do ensino fundamental contempladas no PAR, e sim, a orientação de um planejamento municipal nesta direção, com fortes mecanismos indutivos para que o município implemente ações de formação continuada com seus próprios recursos financeiros e pedagógicos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o documento PAR/Plano de Metas 2012-2014 do Município de Mossoró/RN no indicador qualitativo da área de formação continuada para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental percebemos que o regime de colaboração não está presente em todas as ações solicitadas pelo município. Diante do critério de pontuação escolhido que mais representava a realidade, o sistema de planejamento gerou uma ação e subações que não contemplam o apoio técnico e financeiro do MEC para a implementação de políticas de formação continuada, ficando na responsabilidade do município dar continuidade com recursos próprios a este processo.

As subações geradas pelo sistema não correspondem à proposição planejada pela equipe técnica local de expandir os cursos de formação continuada, indicando que o planejamento estratégico

desconsidera as escolhas dos sujeitos envolvidos no processo, uma vez que não existe possibilidade de modificação das ações mediante as demandas locais apontadas pelo diagnóstico expresso na justificativa da ação. Não havendo possibilidade de intervenção da equipe local nas proposições das políticas, o PAR não é um planejamento da educação municipal, mas sim uma estratégia de seleção de ações do MEC para os municípios atender o mínimo do que necessita para melhorar os índices da Educação Básica.

Neste sentido, este estudo abre possibilidades para novos estudos sobre as políticas educacionais contempladas no PAR, visto que ao analisarmos apenas uma de suas ações percebemos que a formação continuada dos professores da Rede Municipal Pública de Ensino de Mossoró/RN fica desfalcada. Além disso, o professor é o último sujeito a opinar sobre o planejamento da sua própria formação. Isso reforça uma perda da autonomia e de controle do seu processo formativo, reforçando a padronização e a submissão do conhecimento aos modelos ideologizados postos pelo Ministério da Educação que defende nas orientações das políticas educacionais a construção de competência que reflete na qualificação para o trabalho que tem como âncoras os aportes de uma visão mercadológica na educação.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 22, n.75, ago. 2001.

ALBUQUERQUE, Severino Vilar de. Formação Continuada de Professores no Plano de Ações Articuladas (Par): a implementação no município de Santa Inês/MA. In: **XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** – UNICAMP – Campinas: Junqueira e Martins Fontes, Livro 2 – p.001462.

BARROSO, João. A formação dos professores e a mudança organizacional das escolas. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.) **Formação continuada de professores e Gestão da Educação**.ed. 2. São Paulo: Cortez Editora, 2006, p. 117-143.

BRASIL. **Decreto nº 6 094, de 24 de abril de 2007**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 de abr. 2007. Disponível em:<

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007/Decreto/D6094.htm) >. Acesso em 14/06/2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE**. Brasília, 2007. (Caderno de divulgação das ações do PDE).

\_\_\_\_\_.MEC/INEP. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação: Instrumento de Campo**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília, DF, 1999.

\_\_\_\_\_. Todos pela Educação. **Proporção de professores com nível Superior cresce 7,6% entre 2010 e 2011**. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/22421/proporcao-de-professores-com-nivel-superior-cresce-76-entre-2010-e-2011/>. Acesso em 12 de jun de 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Orientações para elaboração dos Planos de Ação Articuladas (PAR) dos Municípios**. Brasília/DF: MEC, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O Plano Nacional de Educação**: duas formulações. Caderno de Pesquisa, São Paulo, nº 104, p. 162-189, jul, 1998.

FARENZENA, Nalú. **Organização da Educação Nacional**. 2006. (digitado). FIGUEIREDO, Marcus; FIGUEIREDO, Argelina Maria Cheibub. Avaliação política e avaliação de políticas. **Análise & Conjuntura**, Belo Horizonte, v.1, n. 3, set./dez. 1986.

FREITAS, Heloisa C. L. A reforma universitária no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 20, n. 68,dez. 1999.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre os projetos de formação. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167.

\_\_\_\_\_. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

GARCIA, Luciane Terra dos Santos; QUEIROZ, Maria Aparecida de. Planejamento e relações de poder: antagonismos na política educacional. In: **Revista Educação em Questão**. Natal/RN, vol. 43, nº 29, maio/ago, 2012, p. 182-207.

MAFASSIOLI, Andréia da Silva; MARCHAND, Patrícia Souza. **Plano de Ações Articuladas**: Competências dos entes federados na sua implementação. Revista eletrônica @mbienteeducação. p. 134-46, jul/dez, 2011.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boi Tempo Editorial, 2005.

OFFE, Claus. **Problemas Estruturais do Estado Capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação e planejamento: a escola como núcleo da gestão. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

RIVERA, Francisco Javier Uribe. O planejamento situacional: uma análise reconstrutiva. In: GALLO, Edmundo; RIVERA, Francisco Javier Uribe; MACHADO, Maria Helena (Orgs.). **O planejamento criativo**: novos desafios teóricos em políticas de saúde. Rio de Janeiro: Relume Dumara, 1992.

SECRETARIA MUNICIPAL DA CIDADANIA. **Plano de Ações Articuladas-PAR/Plano de Metas 2012-2014**. Mossoró/RN, Gerência Executiva da Educação, 2012.

SHIROMA, Eneida O; GARCIA, Rosalbra M. Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima.

Conversão das “Almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento

Todos pela Educação. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais**: Questões e dilemas. São Paulo: Cortez Editora, 2011, p. 234.

SIQUEIRA, Ângela de. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, nº 26, p. 145-184, maio/jun, 2004.

# A CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

**LARISSA FERNANDA DOS SANTOS OLIVEIRA**

(PPGEd – UFRN) – [lfso.edu@gmail.com](mailto:lfso.edu@gmail.com)

**LUCIANE TERRA DOS SANTOS GARCIA**

(PPGEd – UFRN) – [ltsgarcia@gmail.com](mailto:ltsgarcia@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

A educação tem assumido centralidade nos debates realizados na área economia e no âmbito político, visto que vem sendo compreendida como fator importante para o desenvolvimento econômico dos países. Ademais, as transformações sociais, políticas e econômicas mundiais influenciam diretamente a área educacional, de modo que a concepção de Estado Mínimo, conforme o ideário neoliberal, vem impulsionando as reformas educacionais brasileiras, empreendidas a partir da década de 1990.

Um dos eixos destas reformas consiste na descentralização de poderes e de encargos educacionais do âmbito federal para esferas locais de poder. Isso demanda novas formas de regulação dos serviços educacionais, posto que o controle exercido pelo Estado sobre as instituições de ensino deixa de ser centralizado e passa a incidir sobre instâncias autônomas, mas interdependente (BARROSO, 2005). Por outro lado, a constituição do Estado avaliador demonstra que a regulação da educação pública aproxima-se da lógica do mercado, pois admite a competição entre as instituições escolares como condição de melhoria da qualidade dos serviços oferecidos (AFONSO, 2003).

Assim, a reforma educacional brasileira conjuga a descentralização dos processos de gestão e de financiamento educacional com a definição centralizada de Parâmetros Curriculares Nacionais, que tanto definem o que será ensinado nas escolas como embasa a avaliação dos sistemas e das instituições de ensino. As avaliações externas às instituições escolares desenvolvidas pelo MEC/INEP, a partir de 1990, tornam o controle sobre o trabalho escolar mais fluido e se baseiam na publicização dos resultados obtidos, que passam a ser fiscalizados pela sociedade. Dessa forma, a partir de então, foram desenvolvidos diversos sistemas de avaliação da educação básica, entre os quais destacamos o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Para além da função de controle e fomento da competição entre as instituições de ensino com vistas ao incremento dos recursos recebidos, acreditamos que a avaliação institucional, quer seja construída no interior dos sistemas de ensino, quer seja nas instituições, pode auxiliar na melhoria dos serviços educacionais oferecidos à população quando empreendida com o propósito de promover o desenvolvimento humano. Assim, a avaliação institucional, voltada para o ambiente interno da escola, ou seja, realizada por seus próprios membros – autoavaliação institucional –, torna-se um importante meio de melhoria dos processos administrativos, financeiros e pedagógicos desenvolvidos em função do ensino-aprendizagem. Essa prática, porém, ainda não é muito difundida

na educação básica, principalmente no Ensino Fundamental, havendo a necessidade de os sujeitos escolares a compreenderem como condição de melhoria da qualidade dos serviços educacionais.

Para isso, nos propomos a compreender como a avaliação institucional desenvolvida no interior de uma escola de nível básico, pode colaborar na consecução dos seus objetivos educacionais. Realizamos, dessa forma, uma pesquisa de campo na Escola Municipal Estudante Emmanuel Bezerra, situada na Zona Oeste de Natal/RN, na qual o público alvo de investigação foi a equipe gestora (direção e coordenação), professores e funcionários. Como procedimentos de pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com uma gestora, duas coordenadoras, uma professora e uma funcionária; análise documental do projeto político pedagógico da escola; e revisão da literatura, focada em artigos e livros que versam sobre as políticas públicas de educação e a avaliação institucional.

## CONCEITOS E FINALIDADES DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

O ato de avaliar está presente em diversas situações do cotidiano das pessoas. Antes de tomarmos uma decisão, analisamos as opções e escolhemos aquela que mais irá favorecer nossos objetivos. Muitas vezes as pessoas realizam as ações de forma inconsciente, mas, de acordo com os valores que possuem. A avaliação de determinado objeto ou ação tem como objetivo identificar o alcance de expectativas e a validade do que se realizou, fornecendo elementos para que se proceda um julgamento.

Partindo dessa perspectiva, consideramos que por meio da avaliação é possível compreender os pontos que precisam ser melhorados em determinada situação, os avanços alcançados por pessoas ou instituições, os desvios cometidos sobre o planejado, e as pessoas que se destacaram positivamente ou negativamente, durante o processo. A avaliação oferece informações úteis para que as práticas e escolhas sejam julgadas, conduzindo para a decisão acerca de novas alternativas, optando por novos caminhos. Corroborando com essa afirmação, Hengemühle (2008, p.116), ao tratar sobre avaliação da aprendizagem, menciona que um dos seus objetivos, que serve para qualquer tipo de avaliação, é “[...] oferecer balizas para conhecermos onde avançamos, onde temos limitações em relação ao proposto, para que possamos reavaliar e qualificar as metas e as práticas”.

Quando falamos de avaliação na escola, o que primeiramente se discute é sobre a avaliação da aprendizagem, a qual se concentra na análise do desenvolvimento dos indivíduos ou grupos com relação à aprendizagem em sala de aula. No entanto, para que esta aprendizagem ocorra efetivamente, a escola precisa analisar-se como um todo organizado para atender aos fins educacionais. Assim, para além da aprendizagem em sala de aula, a avaliação pode incidir sobre outros objetos como as instituições ou políticas públicas e, nesse caso, recebe o nome de avaliação institucional (BELLONI, MAGALHÃES e SOUSA, 2007).

Este último tipo é um tema que tem assumido centralidade no debate educacional, considerando-se as políticas de avaliação desenvolvidas no país a partir da década de 1990. Essa avaliação pode ser considerada externa ou interna à organização ou programa que está sendo avaliado. A externa consiste nas avaliações das instituições, dos programas ou dos sistemas de ensino, desenvolvida por agentes que não integram o funcionamento do cotidiano do que se avalia, como agentes do governo, inspetores de ensino, pesquisadores que buscam conhecer os processos em andamento. Consideramos uma avaliação externa a análise dos resultados obtidos pelos alunos em

testes padronizados promovidos pelo governo, a exemplo do SAEB. Ainda podem ser consideradas as avaliações das políticas públicas, para verificar a efetividade de suas ações ou propostas, os resultados obtidos e os caminhos percorridos.

Para esclarecer melhor sobre esse tipo de avaliação institucional, Libâneo (2008, p. 238) considera que

Na avaliação dos sistemas de ensino, embora também sejam avaliados os resultados obtidos pelos alunos (geralmente mediante testes padronizados), a avaliação tem como objetivo fazer um diagnóstico mais amplo do sistema escolar e do conjunto de escolas, em âmbito nacional ou regional, visando a reorientar a política educacional, a gestão do sistema e das escolas e a pesquisa.

Compreendemos, assim, que a avaliação institucional externa à escola, além de ser promovida por sujeitos que não pertencem à instituição em apreço, tem o objetivo mais global, sem se deter a fenômenos ou situações específicas de cada escola. Nesse caso, interessa analisar os resultados produzidos pelos sistemas, escolas ou políticas, de forma a identificar sua efetividade, e reorientar as diretrizes.

A avaliação institucional interna, por sua vez, está relacionada ao ambiente intraescolar. Conforme Nóvoa (1999), esta avaliação tem por objetivo acompanhar os projetos da escola e seu desenvolvimento organizacional. Corroborando com essa afirmativa, Libâneo (2008, p.239) diz que essa avaliação

[...] visa à obtenção de dados quantitativos e qualitativos sobre os alunos, os professores, a estrutura organizacional, os recursos físicos e materiais, as práticas de gestão, a produtividade dos cursos e dos professores, etc., com o objetivo de emitir juízos valorativos e tomar decisões em relação ao desenvolvimento da instituição.

Compreendemos, então, que a avaliação institucional interna tem objetivos específicos, referentes à própria escola no que tange aos aspectos administrativos, organizacionais e educacionais. Porém, apesar de ser uma ferramenta de auxílio para a tomada de decisões, conforme ressaltado por Libâneo (2008), essa prática ainda está em processo de construção nas escolas, visto que a avaliação ainda tem sua centralidade na aprendizagem.

No entanto, conforme Fernandes (2001), ao verificarmos a aprendizagem dos alunos, é preciso considerar as variáveis internas e externas às escolas que interferem nesse processo. Sabemos que a aprendizagem do aluno não depende apenas do que é ensinado, porém, muitos fatores influenciam o processo de ensino e aprendizagem. Dentre esses, destacamos: a condição social, os estímulos que recebe em casa, os conhecimentos que os alunos trazem do contexto em que vivem, o ambiente escolar, o convívio com os colegas, a organização curricular, etc.

Corroborando com essa perspectiva, Gadotti (1999) afirma que o rendimento do aluno é influenciado por fatores externos à sala de aula, tais como as condições da instituição e o seu projeto político-pedagógico. Escolas que não possuem ambiente adequado para estudo e que não sejam estimulantes podem dificultar o interesse do aluno em aprender. O autor reforça que a avaliação institucional e a da aprendizagem são distintas, mas inseparáveis, pois ambas devem objetivar e contribuir com a outra para melhorar os aspectos educativos.

Enquanto a avaliação da aprendizagem focaliza a atuação do educando, a avaliação institucional interna abrange a avaliação de todos os integrantes da escola – equipe de gestão, professores, alunos e funcionários – que, além de avaliados, também assumem o papel de avaliadores. Esse

processo ajudará o estabelecimento de ensino a refletir sobre suas práticas, objetivos, caminhos traçados e percorridos, visando o alcance de uma melhor qualidade da educação, visto que deve se constituir em um processo democrático, desenvolvido com a participação de todos que convivem na escola. De acordo com Dias Sobrinho (2003, p.124), essa participação efetiva de todos

[...] gera princípios democráticos e pluralistas e múltiplas perspectivas. Isso é assumido como fundamental para a construção dos entendimentos socialmente aceitos e o aperfeiçoamento dos serviços. A melhora da qualidade requer a participação ativa das pessoas envolvidas nas instituições e nos serviços sociais, como, e particularmente a educação. Essa ideia é fundamental nas avaliações democráticas, participativas, negociadas, naturalistas e educativas.

Assim, percebemos que a participação dos sujeitos nos processos decisórios traz diversas vantagens para a escola. Uma delas refere-se a considerar os direitos dos envolvidos, pois a partir do momento que tomam parte das decisões, suas opiniões e desejos são conhecidos, analisados e respeitados. Nesse sentido, as pessoas passam a se conhecer melhor, estreitando os laços afetivos, de forma a construir uma identidade em comum, que caracteriza a escola.

Assim, o gestor deixa de ser apontado como o único responsável pelas realizações, sucessos ou problemas da escola, compartilhando responsabilidades com as demais pessoas da escola. Todos poderão se sentir responsáveis pela instituição e se envolverem na realização das ações e ideais que propuseram. Compartilhando com essa perspectiva, Sordi e Ludke (2009, p.327), afirmam que

A avaliação institucional contribui para que os saberes dos diferentes atores envolvidos na escola sejam incorporados e reconhecidos como legítimos, intensificando a qualidade das trocas intersubjetivas que ocorrem na escola empoderando os atores locais para a ação.

Sob essa compreensão, a autoavaliação institucional deve ser empreendida pelo gestor e pela comunidade escolar para obter uma visão mais clara sobre os processos organizacionais, fornecendo subsídios para corrigir os problemas identificados. A autoavaliação institucional torna-se, portanto, um processo que proporciona a reflexão acerca da dinâmica organizacional, o repensar das práticas, o redirecionamento das ações pedagógicas e administrativas, e a afirmação das aprendizagens realizadas coletivamente.

Nesse sentido, segundo Belloni, Magalhães e Sousa (2007), a autoavaliação institucional possui dois objetivos básicos. O primeiro é despertar a autoconsciência da instituição, permitindo o conhecimento dos seus processos, dinâmicas, dificuldades e potencialidades por todos que trabalham nela. O segundo objetivo é capacitar a instituição a tomar para si a possibilidade de intervir no processo pedagógico e de ensino e aprendizagem, proporcionando a participação responsável e consciente. Estes dois objetivos demonstram que a responsabilidade da melhoria de uma escola não será apenas do gestor, mas de toda a sua comunidade, a qual passa a intervir em suas práticas cotidianas com mais conhecimento sobre a dinâmica institucional.

Ainda conforme Belloni, Magalhães e Sousa (2007), duas características fundamentais da avaliação são: a) ser sistemática e b) ser desenvolvida de forma contextualizada.

Desenvolver a autoavaliação institucional como um processo sistemático envolve coleta de informações acerca de determinado objeto, por meio de diferentes instrumentos, definidos a partir de critérios coerentes com o que se avalia. Afirmar que a avaliação deve ser contextualizada significa buscar uma visão global sobre os fatos e coisas e não um simples diagnóstico, no sentido

de identificar como algo se apresenta. Este processo não tem propósito de estabelecer comparações entre as pessoas ou entre os processos, tampouco premiar os que possuem melhores resultados e punir os que apresentaram problemas. Mas, como explicam Freitas, Sordi, Malavasi e Freitas (2009, p.38),

Com a avaliação institucional o que se espera, portanto, é que o coletivo da escola localize seus problemas, suas contradições; reflita sobre eles e estruture situações de melhoria ou superação, demandando condições do poder público, mas, ao mesmo tempo, comprometendo-se com melhorias concretas na escola.

Percebemos, pois, que por favorecer uma gestão partilhada e democrática do trabalho escolar, a avaliação institucional proporciona maior clareza acerca das necessidades escolares. Isso facilita discernir os aspectos cuja resolução estão sob a responsabilidade da escola e que outros demandam o apoio que deve ser solicitado do Estado. Além disso, o maior conhecimento sobre o trabalho escolar possibilita a utilização de argumentos mais consistentes e compatíveis com a realidade e os anseios das pessoas da escola, de forma a enfrentar os desafios do cotidiano.

A autoavaliação também necessita contemplar os aspectos sociais e políticos que influenciam as práticas escolares. Por isso, Belloni, Magalhães e Sousa (2007) afirmam que ela deve compreender todas as dimensões que interferem em seu funcionamento e na aprendizagem dos alunos. Consideramos, no entanto, que este é um propósito difícil de ser alcançado, pois são muitas as variáveis que influenciam direta ou indiretamente na escola.

Compreendendo a importância e a complexidade da avaliação institucional para a melhoria do trabalho desenvolvido pelas escolas de nível básico, passamos a analisar a experiência empreendida por uma escola pública do Município de Natal/RN.

## A CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA E.M. ESTUDANTE EMMANUEL BEZERRA

A Escola Municipal Estudante Emmanuel Bezerra (EMEEB), campo de pesquisa desse artigo, realiza a prática de autoavaliação institucional desde 2009. Essa escola foi criada em 15 de março de 1994 e está instalada no bairro do Planalto, Zona Oeste de Natal. A escola possui doze salas de aulas em seu prédio principal e quatro salas em outro prédio alugado, nas proximidades da escola, provisoriamente, os quais eles denominam Unidade II, totalizando 32 turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Para preservar os sujeitos dessa pesquisa, mantemos sua identificação pela função que exercem na escola. A diretora está no seu segundo mandato e avaliação institucional iniciou no seu primeiro mandato. A coordenadora 1 entrou na escola após o início desse processo e a coordenadora 2 esteve em sua concepção. As duas professoras da escola também estão na escola desde antes do início desse processo, assim como a funcionária, a qual atua na cozinha da escola.

O projeto político-pedagógico da escola foi atualizado em 2013 (PROJETO, 2013), com a participação da comunidade escolar. Este projeto consiste no plano global em que a escola define as diretrizes político-pedagógicas que orientam o seu trabalho, analisa sua realidade e planeja as ações que pretende desenvolver para aproximar-se dos objetivos traçados coletivamente. No que se refere à avaliação, o projeto político-pedagógico da EMEEB (PROJETO, 2013), não apresenta uma delimitação clara sobre a finalidade da avaliação da aprendizagem e da avaliação institucional. A

definição de avaliação utilizada é geral, compreendendo-a como uma prática social necessária com vistas à melhoria do processo de ensino, auxílio na tomada de decisão e revisão das ações realizadas ou programadas. Essa concepção se aproxima do conceito que foi discutido neste trabalho, no qual se constatou que a avaliação deve ser compreendida como um processo global interno à escola que busca seu aperfeiçoamento. No projeto, encontramos a seguinte definição (PROJETO, 2013, p.42):

*Avaliar é uma atividade intrínseca e indissociável a qualquer tipo de ação que vise provocar mudanças. Nesse sentido, ela deve acontecer em todas as suas nuances teóricas, ou seja, **processual, contínua, participativa, diagnóstica, investigativa, formativa e/ou mediadora**, com o objetivo de propiciar o redimensionamento da prática pedagógica, reorganizando as próximas ações das crianças, do professor e mesmo da instituição educativa. Ela pode ser um instrumento de inclusão ou de exclusão a depender da concepção de aprendizagem que se adote. No contexto escolar, é fundamental que a avaliação seja realizada por diversas ações e diferentes avaliadores, como: o(a) professor(a), seus(as) colegas, a equipe gestora, funcionários, pais e alunos(as).*

Percebemos, nesse trecho do projeto político-pedagógico, que a escola define sua percepção de avaliação, concebendo-a como condição para gerar mudanças nas ações pedagógicas e institucionais. Esse propósito corrobora com a afirmação de Belloni, Magalhães e Sousa (2007) de que um dos objetivos da avaliação institucional é a capacitação da instituição de intervir nos processos pedagógicos, com vistas a empreender modificações para aperfeiçoá-lo. Observamos também, em seu trecho final, a importância atribuída ao envolvimento da comunidade escolar na realização da avaliação.

A escola prevê que o projeto político pedagógico seja avaliado uma vez ao ano, seja ao término ou no início, com o objetivo de realizar a atualização dos dados escolares e revisão das metas previstas, bem como para traçar novas estratégias para promover mudanças nos pontos observados da escola. Consideramos que essa prática é importante, pois a dinâmica social envolve mudanças constantes e a cada dia a escola enfrenta situações novas.

Veiga (2011) afirma que o projeto político pedagógico deve gerar reflexões constantes e discussões permanentes sobre as situações da escola. Ele está em constante transformação de acordo com a realidade da escola, devendo ser, por isso, avaliado e observado a efetivação de sua intencionalidade. Segundo Veiga (2006, p.27),

*A avaliação é vista como ação fundamental para a garantia do êxito do projeto, na medida em que é condição *sine qua non* para as decisões significativas a serem tomadas. É parte integrante do processo de construção do projeto e compreendida como responsabilidade coletiva. A avaliação interna e sistemática é essencial para definição, correção e aprimoramento de rumos. É também por meio dela que toda a extensão do ato educativo, e não apenas a dimensão pedagógica, é considerada.*

Consideramos, então, que a partir dessa avaliação é possível conhecer a situação atual da escola, subsidiando a compreensão das causas dos problemas enfrentados por ela. Assim, a avaliação institucional consiste em uma etapa importante para a implementação do projeto político pedagógico da escola, que precisa ser avaliado semestralmente ou anualmente para que os rumos das ações sejam corrigidos e os seus fins alcançados.

Para tanto, a proposta pedagógica da escola (PROJETO, 2013) ainda prevê que a avaliação contemple diversas dimensões relacionadas ao desempenho dos profissionais da escola (professores,

equipe gestora e funcionários) e dos órgãos colegiados e existentes e à utilização efetiva do PPP. Para isso, considera como instrumentos de avaliação os registros individuais de autoavaliação, relatórios de trabalho coletivo de avaliação e as avaliações anuais do PPP.

O PPP (PROJETO, 2013) define que a equipe gestora é a responsável pela coordenação desse processo avaliativo, assegurando a articulação do desempenho profissional de todos que fazem parte da escola. Em caso do trabalho escolar apresentar resultados negativos, o projeto resalta a importância de iniciativas para superar tais problemas e estabelecer novos compromissos.

Tanto no projeto pedagógico como nas entrevistas, os sujeitos demonstram que o processo de avaliação institucional visava à participação e crescimento de todos, tendo como meta sempre a aprendizagem dos alunos, mesmo que esta fosse uma preocupação maior da equipe gestora e professores. Dias Sobrinho (2003) defende que uma avaliação democrática só existe com o envolvimento de todos para o alcance da melhoria da qualidade de educação. Nesse sentido, a coordenadora 1 assim se pronuncia:

[...]avaliar é a gente observar, verificar o que está dando certo e o que não está dando certo na escola pra que a gente melhore. Eu acho que o foco maior da avaliação institucional é fazer com que a escola melhore no processo de ensino e aprendizagem. Por isso que a gente avalia. Pra vê se está dando certo, o que está caminhando, o que não está, as potencialidades e as fragilidades.

A coordenadora 1 reforça essa concepção de avaliação ao dizer que sua importância reside na possibilidade de tornar clara algumas fragilidades que eles percebem antes da avaliação, de modo a conhecer a opinião dos demais segmentos, a qual muitas vezes reforçam essas percepções. A diretora, por sua vez, enfocou a questão da democratização das relações de poder na escola, salientando a participação de toda a comunidade escolar na avaliação, como forma de promover a reflexão pessoal de todos sobre a própria atuação. Além disso, considera a avaliação como uma ferramenta de gestão, que a auxilia a perceber as demandas para melhoria da escola como um todo.

Essa postura da diretora é muito importante, pois demonstra a visão de que ela não gere a escola sozinha, mas envolve toda a comunidade escolar na tomada de decisão, buscando viabilizar um melhor trabalho na escola a partir da construção de alternativas coletivas. A avaliação institucional democrática parte dessa concepção de visar à melhoria da educação a partir de uma gestão compartilhada, com a participação de todos da escola. Mesmo sabendo que alguns não participam ativamente, a escola está buscando envolvê-los.

As professoras enfocaram ainda o aspecto da globalidade da avaliação, enfatizando que todos os aspectos e segmentos da escola são avaliados e que é um processo interno, que visa a análise e aperfeiçoamento das fragilidades da instituição. A professora 1 resalta que a avaliação contempla tudo que acontece na escola, e não apenas o trabalho pedagógico.

Ainda que a professora 1 se recinta pela falta de reivindicações dos pais por ações que favoreçam a aprendizagem do aluno, ela considera que o processo de autoavaliação institucional da escola tem seu valor. Ela justifica que essa prática desperta a responsabilidade de todos para com a escola e possibilita verificar a concepção de escola de cada segmento, para que se aproximem do ideal de educação que desejam desenvolver.

Eu trabalho em escolas que não tem. E a gente vê a dificuldade das pessoas se conscientizarem do que é seu, (...) da sua participação em relação àquele problema. Porque mesmo sendo uma coisa mínima que apareça, uma coisa assim que a gente

não considere tão importante, mas mesmo isso, essa informação, nos ajuda a ver qual é a concepção que essas pessoas estão tendo de escola. Então, mesmo que não esteja resolvendo, não esteja com o foco naquilo que nós gostaríamos, mas nós estamos aprendendo com eles, assim, qual é a concepção que eles tem de escola, pra que serve a escola. (Professora 1)

Poder identificar a visão que os pais, alunos, funcionários, professores e equipe gestora possuem da escola é muito importante para definir as estratégias de intervenção e buscar unidade no trabalho desenvolvido em função dos fins que se quer alcançar. Mesmo que as percepções sejam diferentes, é fundamental despertar a consciência para o papel que a escola possui e seu compromisso com a sociedade. Além disso, o trabalho participativo possibilita que a percepção de todos seja considerada, de forma a compartilhar poderes. Segundo Sordi e Ludke (2009), a avaliação concebida sob a dinâmica da participação possibilita que os saberes de todos envolvidos na escola sejam incorporados e legitimados, de forma que possuam poder para realizar as ações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura acerca das políticas educacionais aponta que as avaliações externas às escolas, têm possibilitado o controle flexibilizado das ações escolares, a prestação de contas dos investimentos realizados na educação e a responsabilização dos sujeitos escolares pelos resultados do trabalho educativo. Este tipo de avaliação educacional pauta-se em valores como a concorrência e o individualismo que atendam às atuais necessidades de formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Por outro lado, as pesquisas realizadas na EMEEB demonstram que a avaliação também pode ser concebida como meio de conferir qualidade ao processo educativo. Segundo as pessoas entrevistadas, avaliação institucional é promovida com o objetivo de promover a superação das fragilidades da escola e alcançar a excelência no processo de ensino e aprendizagem. Em todas as falas, os sujeitos enfocam a necessidade de avaliar para melhorar o desempenho das crianças, de forma a alcançar um padrão de qualidade. As professoras, além disso, ressaltaram também a importância dessas avaliações gerarem melhores condições de trabalho para todos.

Desta forma, percebemos que a avaliação institucional na Escola Municipal Estudante Emmanuel Bezerra é concebida de forma a constituir-se em uma ferramenta de gestão democrática para melhorar a qualidade da educação e também do trabalho dos profissionais da escola. Apesar de ainda estar em desenvolvimento, segundo a diretora, consideramos que esse processo tem sido de extrema valia para desenvolver a responsabilidade de todos pela escola, compreendendo o papel que desenvolvem em toda dinâmica escolar.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, A.J. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In: ESTEBAN, M.T (org). **Escola, Currículo e Avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003.

BELLONI, I.; MAGALHÃES, H. & SOUSA, L.C. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**: uma experiência em educação profissional. São Paulo: Cortez, 2007.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e sociedade**. V. 26, n. 92. Out.,2005.

- DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.
- FERNANDES, M.E.A. **Avaliação institucional da escola**: bases e construção do projeto. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.
- FREITAS, L.C.; SORDI, M.R.L.; MALAVASI, M.M.S.; FREITAS, H.C.L. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- GADOTTI, M. Avaliação educacional e Projeto Político Pedagógico. **I Seminário Internacional Itinerante de Educadores**. Alegrete e Uruguaiana, maio de 1999. Disponível em: <[http://www.paulofreire.org/twiki/pub/Institucional/MoacirGadotti/ArtigosIt0005/Avali\\_educacional\\_PPP.pdf](http://www.paulofreire.org/twiki/pub/Institucional/MoacirGadotti/ArtigosIt0005/Avali_educacional_PPP.pdf)>. Acesso em 15/11/09.
- HENGEMÜHLE, A. **Gestão de ensino e práticas pedagógicas**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- LIBÂNEO, J.C. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. 5ª ed. Revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.
- NÓVOA, A. **Para uma análise das instituições escolares**. Apontamentos e sínteses de Alexandre Ventura, 1999.
- PROJETO Político Pedagógico da Escola Municipal Estudante Emmanuel Bezerra. Escola Municipal Estudante Emmanuel Bezerra. Natal, 2013
- SORDI, M.R.L.; LUDKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação** (Campinas). Sorocaba, vol. 14, nº 2, Jul. 2009.
- VEIGA, I.P.A. Perspectivas para reflexão em torno do Projeto Político-Pedagógico. In: VEIGA, I.P.A. (Org.). **Escola**: espaço do Projeto Político-Pedagógico. 10ª ed. Campinas: São Paulo, Papyrus, 2006.
- VEIGA, I.P.A. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 29ª ed. Campinas: Papyrus, 2011.

# AVALIAÇÕES EXTERNAS E DISTORÇÃO IDADE SÉRIE NO MACIÇO DE BATURITÉ

**KARLA KARINE NASCIMENTO FAHEL EVANGELISTA**

Universidade Estadual do Ceará – karlakarine.k@gmail.com

**SOFIA LERCHE VIEIRA**

Universidade Estadual do Ceará/Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – sofialerche@gmail.com

## INTRODUÇÃO

Este estudo faz parte de uma iniciativa de pesquisa denominada Observatório da Educação no Maciço de Baturité (OBEM) desenvolvida pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) em parceria com a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Trata-se, portanto de uma análise parcial da realidade pesquisada e seu objetivo é analisar as taxas de distorção idade série, sua relação com os resultados das avaliações externas e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e as recentes políticas públicas voltadas para o tema.

A taxa de distorção idade série é um assunto que deve ser observado com atenção pelos gestores, através dela se pode perceber se os alunos tem obtido ou não êxito. Cabe às unidades escolares realizar o acompanhamento de suas taxas, para de posse dessas informações, formular e propor ações de melhoria a fim de mudar seus resultados, como será visto mais adiante.

Autores como Klein e Fontanive (2009) e Souza, Bueno e Zago Figueiredo (2011) estudam o tema e apresentam questionamentos sobre possíveis causas e consequências do alto índice de distorção nas escolas, além de sugerir alternativas para melhorar esses números, sobretudo, quando se refere ao Ensino Fundamental.

No estudo “Cenários da educação no Maciço de Baturité/CE: reflexões sobre as políticas públicas de educação na região” de Vidal, Moreira, Meneghel e Speller (2012), mostram que os municípios pesquisados reduziram consideravelmente a distorção entre os anos 2000-2010.

O presente texto aborda o Ideb dos municípios nas séries iniciais e finais no período 2007-2011 e a taxa de distorção idade série entre 2007-2010, com o objetivo de analisar se existe alguma relação entre o desempenho dos alunos no Ideb e as taxas de distorção idade série. É sua intenção mostrar, também, como as escolas tem visualizado essa questão e quais ações tem desenvolvido para obter bons resultados mesmo diante de percentuais de distorção considerados altos.

## CORREÇÃO DO FLUXO ESCOLAR E ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

O estudo do fenômeno da distorção idade série parece ser fundamental para a política educacional no país, visto que a mesma possui impactos sobre a eficiência e a eficácia do sistema educacional e se relaciona com um conjunto de variáveis quantitativas e qualitativas da educação, como as taxas de reprovação e de repetência e as condições de infraestrutura que, comprovadamente, influenciam o desempenho dos alunos (VIDAL *et al*, 2007 *apud*, MELO e LIMA, 2009).

A correção do fluxo escolar é uma preocupação crescente no país e tem recebido maior atenção dos gestores educacionais e escolares. Dentre as principais causas apontadas para a distorção idade série encontram-se repetência, evasão e abandono escolar (MELO e LIMA, 2009). A fim de mudar o quadro educacional do país algumas medidas foram tomadas e o fenômeno da distorção idade série, como foi denominado na citação, passou a ser alvo de políticas públicas.

As primeiras iniciativas na tentativa de reduzir a distorção idade série foram os Programas de Aceleração Escolar, baseados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei nº 9.394/96, Art. 24, inciso V, que previa sua adoção para alunos com atraso escolar ou de menor rendimento, com o objetivo de que estes alunos recuperassem o “tempo perdido”. Um bom exemplo da turma de aceleração é relatado por Heidrich (2009) onde reforço escolar, adaptações curriculares e flexibilização da avaliação foram estratégias que promoveram o sucesso escolar de alunos que estavam fora da faixa etária ideal para a série que cursavam.

Segundo Souza, Bueno e Figueiredo (2011) “visando melhorar o fluxo escolar, através da promoção automática” as escolas poderiam adotar no Ensino Fundamental o “Regime de progressão continuada”, estabelecido como outra opção de correção de fluxo na LDB 9.394/96, Art. 32, §2º. Essa alternativa levou ao que os entrevistados chamam de ‘confusão’ no conceito de aprovação automática. Muitos educadores não compreenderam a recomendação feita em relação à adoção deste regime e passaram a dizer que não poderiam mais reprovar nenhum aluno.

Quando questionados sobre esse assunto, entretanto, percebe-se que para os gestores essa visão sobre a progressão continuada já foi esclarecida, assim como o trabalho referente à recuperação escolar está adotando uma visão diferenciada sobre a aprendizagem dos alunos, como se vê abaixo:

...eles (gestores educacionais) orientam a gente ver o aluno, vendo no que eles melhoraram é assim pra gente não reprovar o aluno porque ele pode ter dificuldade em uma disciplina, mas ele pode ser bom em outra, então nós temos essa orientação à progressão, ter uma avaliação contínua progressiva. (Diretor da Escola de Pacoti – Alto Ideb)

Nós buscamos fazer essa coisa da recuperação paralela e estender esse processo de recuperação também entre o final de um ano letivo e início do outro, assim no sentido de identificar quais são as dificuldades que aquele aluno que foi reprovado, de fato tem e se alguma coisa pode ser feita até o início do ano seguinte para que ele possa superar essas dificuldades e não ser reprovado né? E sendo promovido também ainda sendo identificado para o professor que vai recebê-lo também, as dificuldades e as limitações que ele tem. (Secretário de Educação – Itapiuna)

A análise das entrevistas permite constatar que, apesar do esforço em compreender o que dizem os números ser algo recente, tem ocorrido o que Klein e Fontanive (2009, p.26) defendem como o procedimento adequado: “As políticas públicas que visam melhorar o sistema educacional precisam apoiar-se nos diagnósticos já disponíveis para definir estratégias de intervenção e monitoramento capazes de alterar os indicadores educacionais”.

Como iniciativa mais recente há em nosso estado o PAIC, Programa de Alfabetização na Idade Certa. Este programa foi desenvolvido inicialmente através da parceria da APRECE, UNDIME e UNICEF no ano de 2004.<sup>1</sup> Posteriormente foi assumido pelo Governo do Estado, no ano de 2007, para

<sup>1</sup> O PAIC originou-se com o trabalho desenvolvido pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar que pretendia explicitar os problemas do analfabetismo nas escolas públicas. Pesquisas foram realizadas e relatórios foram divulgados, com este resultado em mãos, as entidades citadas no texto iniciaram o trabalho de combate ao analfabetismo, oferecendo apoio técnico e financeiro formalizado por meio um pacto de colaboração entre escolas e entidades.

dar continuidade ao trabalho realizado. Este programa diferentemente da aceleração (que pretende solucionar um problema já posto), tem a visão de evitar a distorção idade série. Por sua proposta ser de uma ação preventiva serviu de inspiração para o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, lançado em 2012 pelo Governo Federal.

Conforme informações oficiais o Pacto Nacional é um compromisso firmado pelo Governo federal, Estados e Distrito Federal e diante deste acordo estabelecido:

*Ao aderir ao Pacto, os entes governamentais comprometem-se a:*

*I. Alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática.*

*II. Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Inep, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental.*

*III. No caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação. (BRASIL, 2012, p. 11)*

A definição do Pacto pela Alfabetização é reflexo ainda da Meta 5 do Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020) que prevê a alfabetização de crianças até os 8 anos de idade, que corresponde ao 3º ano do Ensino Fundamental, considerado o “momento certo” para que os alunos desenvolvam a habilidade de leitura (MEC, 2012) e por consequência da redução da distorção seja possível cumprir a Meta 9 de que a erradicação do analfabetismo absoluto seja obtido até 2020, assim como 50% do analfabetismo funcional dentro do mesmo prazo.

Várias iniciativas tem sido planejadas e executadas para reduzir e prevenir a distorção idade série no ensino público e especialmente no Ensino Fundamental. O próximo tópico analisa como essas mudanças tem se refletido nos resultados educacionais dos municípios da amostra.

## DADOS DOS MUNICÍPIOS

De uma maneira geral os municípios relatam que o trabalho educacional realizados tem sido modificado pelas novas avaliações de desempenho que tem entrado nas escolas. Para eles o Ideb é um importante índice e que retrata a realidade das escolas possibilitando uma aproximação maior de professores e gestores com os aspectos que tem funcionado adequadamente, e também dos que estão deixando a desejar, no tocante à aprendizagem dos alunos. Esta compreensão pode ser detectada nas falas a seguir.

*Assim quando você é avaliado (Ideb), não é que você não tivesse, mas quando você é avaliado, você passa a ter um olhar mais clínico em cima daquilo, eu acho que a avaliação externa deixou todo mundo com aquele olhar mais clínico, de realmente ver onde está aquele foco da necessidade, por que assim, quem é que não quer se sair bem? Todo mundo quer se sair bem. (Diretora da Escola de Guaramiranga – Alto Ideb)*

*Eu gosto, particularmente gosto do Ideb, porque a gente se preocupa mais, já que ele vai medir o conhecimento do aluno, a gente se preocupa mais, vê um compromisso maior do município, tem mais preparação. A preocupação é maior porque é um retrato da gente, da escola, fez a gente acordar. (Diretora da Escola de Redenção – Alto Ideb)*

A preocupação da gestão educacional (nacional e estadual) em apresentar bons resultados e acompanhar os rendimentos das escolas ano a ano é algo apontado pelos gestores escolares como uma atitude mais recente dos governantes. Segundo a gestora da escola de alto Ideb de Barreira os pais também percebem essa mudança:

Hoje a gente vê que a preocupação não é só do professor da sala de aula, é da escola toda, é da secretaria, do próprio governo. Então assim, o índice ele trás pra gente muita dinâmica, mas de certa forma ele também trás uma auto estima muito grande, porque a gente fica feliz em saber que a nossa escola ela é muito procurada, nós recebemos muitos alunos esse ano de escola particular e isso pra gente enquanto membro, que trabalha aqui é gratificante.

Professores e gestores tem o objetivo de que os alunos aprendam e desenvolvam suas habilidades baseadas nos descritores e componentes das avaliações externas, por este motivo iniciaram intervenções a fim de efetivar esse novo processo que está diretamente ligado às avaliações externas.

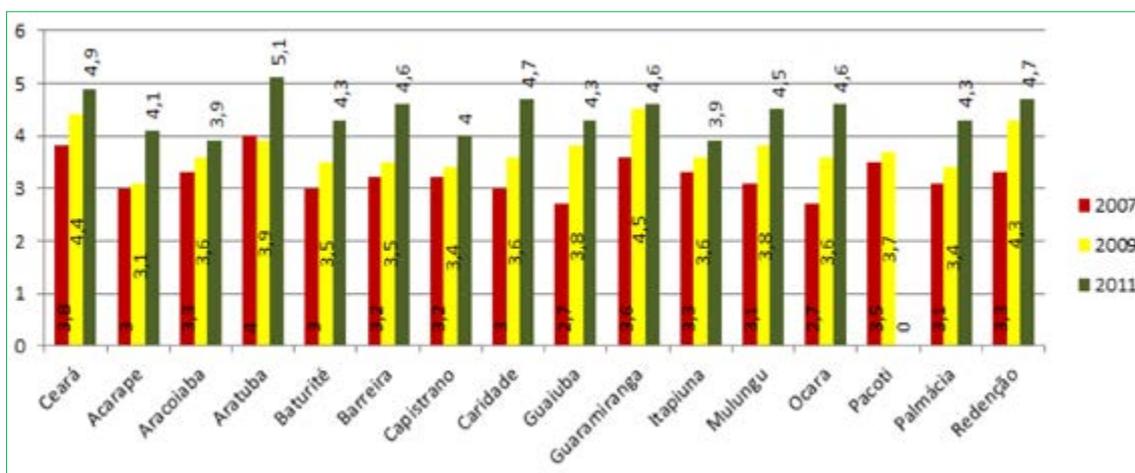
A preparação das crianças para as provas tem sido uma prática comum nas escolas, simular as mesmas condições de aplicação das avaliações e o modelo das questões é algo recorrente nas entrevistas.

As aplicações dos simulados nas turmas, e fazer um acompanhamento e passar para o professor, aplica o simulado de acordo com os descritores, como a gente estava falando né, a questão do diagnóstico onde a gente faz a intervenção. (Diretor da Escola de Aracoiaba – Baixo Ideb)

A nossa escola trabalha simulados em cima da Prova Brasil e trabalha em cima mesmo das questões da Prova Brasil, daqueles descritores que tem do eixo norteador. (Diretor da Escola de Pacoti – Alto Ideb)

Pode-se compreender melhor o reflexo dessa nova visão dentro das escolas quando se analisa os dados disponíveis sobre o Ideb dos municípios da amostra nos gráficos 1 e 2.

**Gráfico 1** – Ideb (2007-2011) – Séries Iniciais (Brasil/Ceará/Municípios)

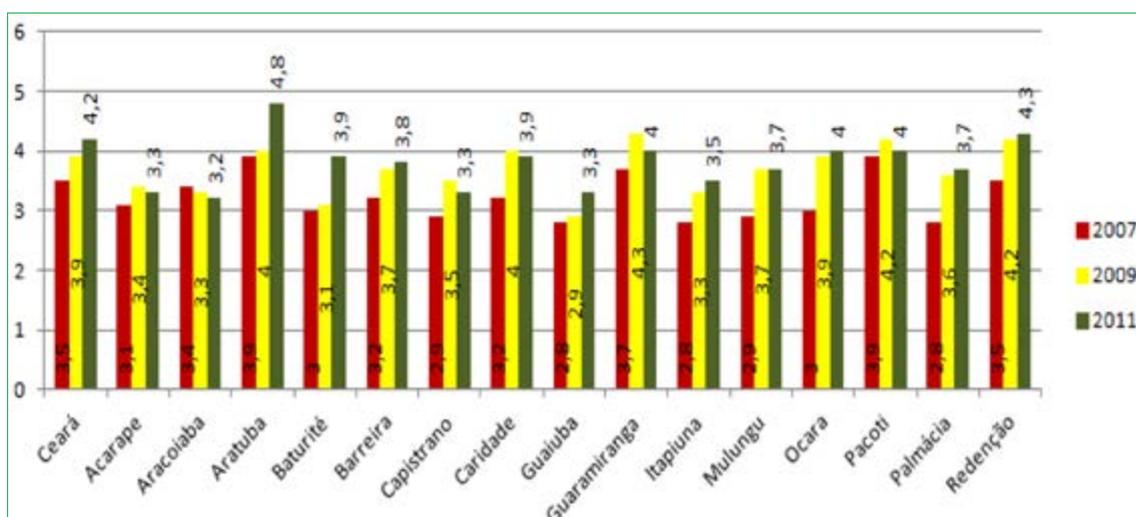


Fonte: Portal INEP/Ideb

O Ideb das séries iniciais apresenta o crescimento contínuo em 14 dos 15 municípios estudados. Apenas Aratuba sofreu uma queda no resultado de 2009, entretanto, se recuperou em 2011 superando a nota de todos os municípios com 5,1 no índice. No ano de 2011 Pacoti não participou da avaliação do Ideb, por este motivo, teve a nota zero atribuída neste gráfico. Dentre os 15 municípios se destacam Aratuba, Caridade e Redenção por apresentarem os maiores índices, 5,1; 4,7, e 4,7 respectivamente.

Comparadas as notas dos municípios com as do Ceará pode-se observar que no anos de 2007 e 2011 somente Aratuba apresentou resultados superiores ao estadual com 4,0 e 5,1 enquanto o Ceará apresentou notas de 3,8 e 4,9. Já em 2009 apenas Guaramiranga ultrapassou a nota 4,4 do Ceará obtendo 4,5 no resultado. Percebe-se ainda que a evolução dos Ideb nas séries iniciais também apresentou elevação continua quando referente as notas do Estado do Ceará.

**Gráfico 2** – Ideb (2007-2011) – Séries Finais (Brasil/Ceará/Municípios)



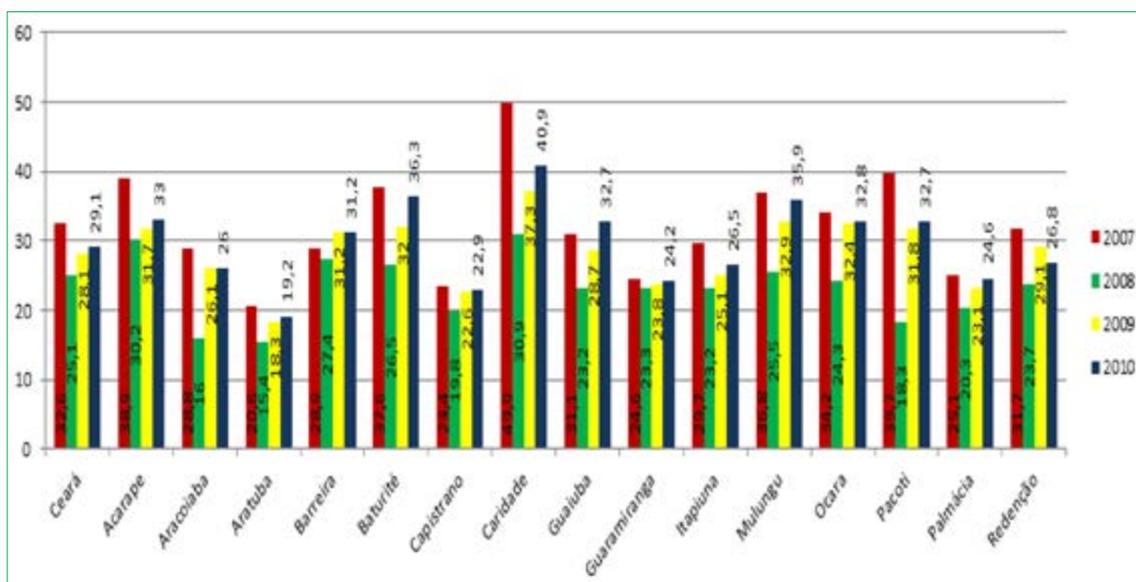
**Fonte:** Portal INEP/Ideb

No ideb das séries finais de 15 municípios 5 apresentaram em seus resultados constante oscilação entre notas maiores e notas menores, são eles: Acarape, Capistrano, Caridade, Guaramiranga e Pacoti. Na região do Maciço de Baturité apenas Aracoiaba mostrou resultados decrescentes no período 2007-2011, regredindo um ponto a cada edição do Ideb, saindo de 3,4 em 2007 para 3,2 em 2011. Mulungu, apesar de acompanhar a média geral de crescimento dos municípios, apresentou o mesmo índice nos anos de 2009 e 2011 no valor de 3,7. O restante dos municípios evoluiu nos resultados e Aratuba novamente se destacou, pois foi o de maior evolução também nas séries finais e juntamente com Redenção obteve resultados superiores ao do Ceará. Aratuba com notas maiores nos três anos de edição e Redenção nos anos de 2009 e 2011.

Os gráficos 1 e 2 revelam que o Ideb nas séries finais não acompanha a evolução que se apresenta nas séries iniciais. Uma hipótese explicativa seria que o atendimento voltado para o Ensino Fundamental II não corresponde aos esforços de programas e ações desenvolvidas para a melhoria do Ensino Fundamental I que conta com maior atenção e assistência, e também com maiores cobranças pelo sistema de avaliações externas.

No que se refere à distorção idade série o gráfico 3 retrata a situação entre os anos de 2007 e 2010 revelando o que vem ocorrendo nos municípios e levando a observar que embora tenha obtido crescimento no Ideb, na maioria dos municípios, a redução da distorção, não acompanhou esta evolução.

**Gráfico 3 – Taxa de Distorção Idade Série – Histórico 2007-2010 (Brasil/Ceará/Municípios)**



Fonte: Portal INEP

A taxa de distorção idade-série dos municípios da amostra revela que o trabalho para modificá-las ainda deverá continuar chamando atenção dos municípios, pois os índices se mantêm altos mesmo diante de oscilações entre os anos de 2007-2010. O esforço relatado nas entrevistas para alfabetizar as crianças na idade certa e de promover reforço escolar para os alunos com dificuldade de aprendizagem (e que não estejam acompanhando adequadamente o andamento da turma) não é tão perceptível em suas taxas de distorção quanto em seus avanços no Ideb. Uma possível explicação para este fato é que o trabalho que está sendo realizado é mais voltado à prevenção da distorção que a correção de fluxo do contingente de alunos já fora da idade adequada.

A tendência observada no gráfico é de queda significativa dos percentuais entre 2007 e 2008, principalmente no caso de Pacoti, com redução de 21,4% e Caridade de 19%. Contudo, a partir do ano de 2008 a tendência muda, o crescimento da taxa de distorção ocorre em 13 dos 15 municípios, apenas Aracoiaba e Redenção passam por essa oscilação e mantem seus percentuais de 2010 abaixo do valor de 2009.

No gráfico Caridade é o município que mais chama atenção por seus altos índices de distorção. Em 2007 apresenta taxa de 49,9%, em 2008 reduz para 30,9%, em 2009 inicia novo crescimento na taxa e passa a 37,3% e em 2010 se reaproxima do primeiro valor observado com 40,9% de distorção. Pacoti passa por situação semelhante quando reduz sua taxa de 39,7% em 2007 para 18,3%, dando um salto qualitativo, porém nos anos seguintes aumenta a taxa chegando a 32,7 em 2010.

Baturité é outro município que apesar de sua considerável redução na taxa de 2007 (37,6%) para 2008 (26,5) não manteve esses resultados chegando a 36,3% distorção no ano de 2010. Ao se realizar esta análise fica o questionamento do que pode estar acontecendo nesses municípios para que haja essa diferença entre os seus próprios percentuais ao longo do histórico estudado.

Os melhores resultados no tocante à distorção foram observados em Aratuba (2007- 20,6%; 2008- 15,4%; 2009- 18,3%; 2010- 19,2%) e Capistrano (2007- 23,4%; 2008- 19,8%; 2009- 22,6%; 2010- 22,9%), com índices ainda considerados altos diante do trabalho realizado pelo estado do Ceará atra-

vés do PAIC desde 2004. Guaramiranga foi o município que demonstrou maior proximidade entre suas taxas de 2007 a 2010 (24,6%; 23,3%; 23,8%; 24,2%), com a menor oscilação de todos os municípios, mantendo-se na média de 23,5% de distorção neste período.

As taxas de distorção idade série do Estado do Ceará se aproximam da média de distorção dos municípios do Maciço de Baturité (2007- 32,6%; 2008- 25,1%; 2009-28,1%; 2010- 29,1%).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido nos municípios e nas escolas por gestores (educacionais e escolares) e professores está melhorando os resultados na região do Maciço de Baturité. O crescimento ainda é um tanto acanhado diante das metas estabelecidas pelo Governo Federal, mas representa uma caminhada na direção certa para alcançar os bons resultados no Ideb para a maioria dos municípios.

A questão da distorção idade série está sendo tratada através de programas de alfabetização na idade certa (federal e estadual) e de reforço escolar como uma ação preventiva a fim de evitar que os índices aumentem, mas ainda há carência de programas que revertam a situação de alunos que já estão fora de faixa etária nas salas de aula.

Uma hipótese que justifica maior crescimento no resultado do Ideb e pouca redução da distorção idade série seria a atenção voltada a aprendizagem dos alunos nas séries em que eles estão cursando. Outra hipótese levantada por este estudo é que a taxa de distorção idade série não receba tanta atenção de gestores municipais e escolares por não compor o cálculo do Ideb, assim, essa taxa não interfere nas notas obtidas pelas escolas. Acredita-se que esse quadro mudaria a partir do momento em que o índice de distorção idade série fosse contemplado pelo Ideb, como as taxas de rendimento são.

Os alunos que já estão fora de faixa, ou seja, aqueles que se encontram em distorção de idade série, necessitam de medidas e iniciativas elaboradas para assisti-los e que venham promover seu melhor desempenho.

O Ideb dos municípios aumentou e entre os fatores que contribuíram para esse aumento, detectamos a preparação dos alunos para as avaliações externas e a cobrança que a escola está recebendo de desenvolver nos alunos, através do ensino, habilidades específicas que podem ser mensuradas através das avaliações.

Percebe-se por meio deste estudo que garantir a aprendizagem para os alunos no período adequado de sua escolarização ainda é um desafio para os educadores e para o Poder Público. Pensar estratégias inovadoras e utilizar as já conhecidas por seus bons efeitos e resultados é atitude indicada aos municípios que além de melhorar o ensino, pretendem oferecer uma formação mais integral para seus alunos e oferecer à sociedade a resposta que ela está cobrando, como foi visto na fala da diretora da escola de Barreira.

Observa-se, diante desta nova realidade, que as políticas públicas elaboradas e executadas com o propósito aumentar a alfabetização na idade certa estão agradando tanto a comunidade escolar como a sociedade civil. A repercussão dessas ações tem ampliado as discussões sobre o tema, frequentemente o assunto é levado à mídia para que os brasileiros conheçam as mudanças pelas quais o Sistema Nacional de Educação vem passando.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. 1996. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 19/03/2013.
- BRASIL. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020)**: projeto em tramitação no Congresso Nacional / PL n 8.035 / 2010 / organização: Márcia Abreu e Marcos Cordioli. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011. 106 p. – (Série ação parlamentar; n. 436).
- CEARA (Estado). História. Disponível em <<http://www.idadecerta.seduc.ce.gov.br/index.php/historico/historia>>. Acesso em 18/04/2013.
- DISTRITO FEDERAL (Governo). **Estratégias pedagógicas para a correção da distorção idade e série**. 2011. Disponível em <<http://antigo.se.df.gov.br/sites/400/412/00000189.pdf>>. Acesso em 06/03/2013.
- HEIDRICH, G. **Um programa para corrigir a defasagem idade série**. 2009. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/oportunidade-para-aprender-correcao-fluxo-distorcao-idade-serie-repetencia-508906.shtml>>. Acesso em 12/04/2013.
- KLEIN, R.; FONTANIVE, N.S. Alguns indicadores educacionais de qualidade no Brasil de hoje. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, Fundação Seade, v. 23, n.1, p. 19-28, jan./jun. 2009. Disponível em <[http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01\\_02.pdf](http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_02.pdf)>. Acesso em 07/03/2013.
- MEC. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 2012. Disponível em <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto\\_livreto.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf)>. Acesso em: 18/03/2013.
- MELO, L. M. C.; LIMA, A. C. C. Determinantes da taxa de distorção idade-série: uma análise espacial para a Região Nordeste do Brasil. In: **VII Encontro Nacional da Associação Brasileira de Estudos Regionais e Urbanos**, 2009, São Paulo. Anais do VII ENABER, 2009. Disponível em <<http://aplicativos.fipe.org.br/enaber/pdf/123.pdf>>. Acesso em 06/03/2013.
- SOUZA, A.C.; BUENO, C.A.R.; FIGUEIREDO, I.M.Z. Alternativas para melhorar o fluxo escolar no ensino fundamental: promoção automática e correção da defasagem idade-série. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, n. 39, p. 83-106, mai./ago. 2011. Disponível em <<http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n39/04.pdf>>. Acesso em 06/03/2013.
- VIDAL, E.M.; MOREIRA, A.N.G.; MENEGHEL, S.M.; SPELLER, P. **Cenários da educação no Maciço de Baturité/CE: reflexões sobre as políticas públicas da educação na região**. 2012. Disponível em <[http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/EloisaMaiaVidal\\_res\\_int\\_B\\_GT5.pdf](http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/EloisaMaiaVidal_res_int_B_GT5.pdf)>. Acesso em 07/03/2013.

# CONTRIBUIÇÕES DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL AO COORDENADOR DE CURSO E AO DESEMPENHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

**ANA PAULA VASCONCELOS DE OLIVEIRA TAHIM**

FCRS – [anapaula\\_tahim@yahoo.com.br](mailto:anapaula_tahim@yahoo.com.br)

**MARCOS ANTONIO MARTINS LIMA**

UFC – [marcos.a.lima@terra.com.br](mailto:marcos.a.lima@terra.com.br)

## INTRODUÇÃO

Uma Instituição de Ensino Superior (IES) possui níveis de atividades complexas pela existência de diversas variáveis que a afetam. Isto torna a observação sobre o impacto dos métodos avaliativos de seu corpo docente de extrema relevância para uma maior qualidade das atividades acadêmicas e dos seus serviços.

Acreditamos que a IES seja o palco principal, para uma formação profissional de qualidade. Nela vemos uma peça indispensável ao ciclo de ensino e aprendizagem e não o seu fim. Assim, a IES também é responsável pela formação de profissionais do campo educacional, desta forma, necessita avaliá-lo e prepará-lo em seu desenvolvimento de competências e habilidades, para que esse ciclo não se rompa.

Percebendo a avaliação como um elemento de significativa importância no âmbito educacional, e que pode nos apresentar indicadores sobre o desempenho pedagógico do professor, estratégias de melhoramento profissional e, conseqüentemente, institucional, torna-se peça indispensável dentro das ações estabelecidas pelas Universidades aos seus docentes. Neste trabalho temos como objetivo refletir sobre a avaliação institucional enquanto movimento de apoio ao coordenador para a melhoria do desempenho docente, levando em consideração a percepção dos coordenadores e docentes sobre este instrumento e as ações resultantes deste.

Neste contexto apresentamos o seguinte questionamento, a ser contemplado através da investigação proposta: a avaliação institucional tem servido de apoio ao coordenador de curso no ensino superior contribuindo para a melhoria do desempenho docente? Assim, diante da complexidade da formação dos futuros profissionais, da competência dos docentes e da seriedade da Universidade, esse tema é de significativa importância, justificando, assim, o seu estudo.

A metodologia aplicada neste estudo, quanto aos meios é bibliográfica, exploratória e descritiva e quanto à natureza é de cunho quali-quantitativo. É uma metodologia não-estruturada, de caráter exploratório, baseada em pequenas amostras, que proporciona *insights* e compreensão do contexto do problema. Para estudo do objeto apresentado utilizamos o método de procedimento funcionalista, assim, observando o objeto inserido em um contexto sistêmico de interações. Como objeto da estudo foram escolhidas as IES particulares que trabalham com as suas atividades direcionadas ao curso de Pedagogia em nível de graduação. Assim, responderam a questionários o seu corpo gestor e docentes, observando a percepção dos participantes deste grupo sobre avaliação docente enquanto ferramenta de auxílio a qualidade do trabalho docente.

## A EDUCAÇÃO SUPERIOR, A AVALIAÇÃO E SEU CONTEXTO DE GESTÃO

Na Educação Superior, entendemos a avaliação institucional como uma ferramenta que traz a possibilidade de tratar sobre indicadores do desempenho docente, tornando-se peça indispensável dentro das ações estabelecidas pelas Instituições de Ensino Superior (IES).

A questão da qualidade de ensino é também um objeto de disputa ideológica. Pode representar a possibilidade de um sistema que atenda às exigências do mundo produtivo e consumista, respeitando a estrutura de poder. Ou, significa o desenvolvimento de uma cultura consciente, crítica e fundamentada, capaz de acenar para uma condição emancipatória.

Quando a avaliação é utilizada, vem carregada de significados. Ela afeta não só quem se submete a ela ou quem é submetido, mas faz pensar sobre todas as complexas redes de relações da qual faz parte, sejam elas mental e ou fisicamente. Assim, Dias Sobrinho (2005), apresenta a avaliação em sua perspectiva transformadora, quando a qualifica como um instrumento ampliador de seus efeitos. Assim para o autor, a avaliação possui um papel amplo, pois colabora para a mudança não apenas de imediato no objeto avaliado, mas se desdobra resultando em efeitos que envolvem todos os feixes de relações desse objeto. Desta forma, percebendo a amplitude de todo esse processo para a IES, a avaliação está envolvida em um contexto macro que prevê a melhoria para o futuro e não apenas resoluções imediatas ou em curto prazo.

Reconhecendo o enfoque político e social, muito se vem afirmando sobre a dominação dos setores mais abastados financeiramente referente ao poder das estratégias avaliativas e seus resultados. É percebido que as suas características são voltadas para um contexto em que se localiza, vivencia e produz modelos que defendem éticas, políticas e comportamentos sociais de um contexto mundial confuso sobre seus próprios valores.

*A avaliação age sobre as mentalidades e as filosofias educativas, e, a partir disso, define estilos de gestão, fornece elementos para tomadas de decisão, fixa determinados tipos de currículo, valoriza programas, legitima saberes e práticas, instrumenta políticas de regulação, de seleção social e de financiamento, etc. Por isso, é um campo em disputas, dentro e fora do âmbito propriamente educacional. Como muitos são os valores envolvidos, é comum que a avaliação seja determinada nem tanto pelos educadores, mas, sobretudo, por grupos que detém o poder político e econômico (IBIDEM, 2005, p. 17).*

Desta forma, Afonso (2005, p. 23) percebe a profundidade do processo avaliativo dentro do contexto social e complementa o que foi dito anteriormente afirmando que “avaliar é uma forma de poder que tanto pode aparecer dissimulada como andar associada a outros poderes”.

Em sua maioria, a avaliação, esta associada e confundida com termos como medida, verificação, controle, pesquisa, entre outros. Mas a avaliação possui um significado que termina por ser determinado dentro de um contexto histórico e, conseqüentemente, pelo ator envolvido no estudo do tema. Desta forma, Sant’anna (1995) traça um conceito de avaliação, trazendo um contexto amplo no qual se percebe uma ampla preocupação com o educador e o sistema, componentes deste processo, não se restringindo apenas ao campo do aluno.

Para que ocorra uma avaliação abrangente, é necessário que se perceba que este instrumento é complexo e apresenta limites e dificuldades, por possuir a intervenção daqueles que o desenvolvem e o executam. (ARCHANGELO, 1999) Aplicado no campo educacional torna-se ainda mais difícil, pois lidará com processos contínuos e dinâmicos, que envolvem relações humanas. Assim, avaliação

analisa aspectos diversos e relevantes para a percepção de aprendizagens, percebendo e propondo a construção de novos aparatos, vislumbrando um melhoramento nas falhas deste processo, aprendizagens que não estão ligadas exclusivamente a alunos. Complementando, Esteban (2001) afirma que o processo avaliativo pode também ter um caráter excludente se analisado o conhecimento como processo sem conexões sociais, podendo ser desenvolvida numa perspectiva investigadora buscando, desta forma, concepções macro dentro dos conflitos sociais existentes. Acrescentando, Tyler (1942), afirma a necessidade de se verificar a concretização dos objetivos propostos.

Assim, para Souza (1999), a avaliação é entendida como uma ação que vem a somar inicialmente e continuamente para a capacitação do aperfeiçoamento do profissional. E podemos inferir uma explicação do termo avaliação, não como um julgamento de valor, mas como a ação ou leitura crítica acerca da situação real e a desejada (HADJI, 2001).

Sendo a avaliação uma ação tão valorosa em suas diversas aplicações. Estudando e analisando as situações reais desejadas e seus domínios, não poderia assim deixar de ser utilizada em sua máxima nas IES.

Por conseguinte, o termo gestão, etimologicamente, trata da relação de pelo menos, um ou mais interlocutores com os quais se dialoga pela arte de interrogar e pela atitude de buscar respostas que possam auxiliar na gerência da educação. Implica em utilizar-se do diálogo como forma elevada de encontro sobre pessoas e solução de conflitos (CURY, 2002).

Desta forma cabe o questionamento sobre a vinculação deste termo à ideia de uma prática profissional especializada e pela qual alguns poucos sujeitos estariam aptos a definir, prescrever e conduzir as práticas dos agentes do trabalho educativo.

Quando se pensa em gestão faz-se necessário uma ligação quase que imediata da organização administrativa e o estudo das peças que compõem essas estruturas de organização do trabalho humano. Assim, reconhecemos o coordenador e professor como aquele que sempre fará escolhas em seu trabalho, utilizando-se de normas, prescrições, ordens e outros conhecimentos também como de sua experiência, portanto lhes orientam para a edificação de suas próprias ações completando de tal modo o que julgam faltar.

No foco da avaliação institucional, Belloni (1998) observa que a avaliação leva à tomada de consciência sobre a instituição, tendo por objetivo melhorar a universidade. A partir desta perspectiva, podemos entender a avaliação como grande alternativa para “repensar a universidade”, necessidade apontada por Morin (2000) para a educação do século XXI. Dias Sobrinho (2003) salienta que a avaliação instaura a reflexão e o questionamento, levando à produção de sentidos.

Segundo Caetano (2008), a gestão do desempenho tem em vista proporcionar condições para que as atividades elaboradas pelos colaboradores e os seus resultados possam contribuir, efetivamente, para a certificação dos objetivos da organização. Quando relacionado à percepção do significado da palavra desempenho podemos percebê-la dentro do empenho dispensado ao desenvolvimento de alguma atividade proposta e a busca do seu alcance em plenitude de concretização.

Segundo Nevo (1990), quase tudo pode ser objeto de avaliação, constituindo a avaliação do desempenho uma parte da avaliação do sistema educativo. Cardinet (1993) considera a avaliação como um sistema de comunicação entre professores e alunos através de um processo sistemático de recolha de informação.

A avaliação de desempenho de professores configura-se como um assunto altamente controvertido, tendo em vista que os autores divergem bastante quanto aos seus fundamentos teóricos

e quanto à metodologia a ser usada. Há divergência, inclusive, quanto aos possíveis benefícios da utilização da avaliação de desempenho. A complexidade do problema parece residir não somente na acuidade de quem avalia ou na qualidade do instrumento utilizado, mas também na atitude ou tipo de estrutura perceptiva de quem recebe o *feedback* sobre seu desempenho, o que pode resultar em resultados positivos ou negativos.

Entende-se, portanto, da diversidade e complexidade de se avaliar, pois a literatura pertinente e a prática laboral não são unânimes em estabelecer um processo avaliativo único diante da diversidade que vem da própria formação heterogênea no País (RIBEIRO, 1995).

Percebendo um contexto atual inserido na realidade da IES, Nasser, Mendonça e Ramos et al (1994, p. 2) explicitam:

Como toda a sociedade brasileira, a Universidade atravessa uma profunda crise. Esta crise é fundamentalmente uma crise de identidade, que se aguça com a carência econômica/financeira e com a onda de descrédito pela qual a mesma vem atravessando. É durante períodos de crise, que o cuidado e o esforço em tomar decisões acertadas devem ser redobrados. Em função disto, mas principalmente pela grande importância que têm para o desenvolvimento da nação, urge que se estabeleçam processos de avaliação para as instituições de ensino superior.

Na percepção de Catrib (1997), a avaliação de caráter institucional, quando direcionada a uma instituição educativa tem como uma de suas finalidades dinamizar oportunidades de ação–reflexão. No âmbito de obtenção do conhecimento acadêmico, sendo ofertado pela instituição, devendo desenvolver a organização e o gerenciamento das ações pedagógicas e educativas presentes.

Fernandes (2002) acrescenta que a avaliação institucional é um processo em que todos os que fazem a instituição são avaliados e são avaliadores. Na área da educação, esse tipo de avaliação é recente. Em meados da década de 1990, algumas instituições têm utilizado a avaliação institucional como instrumento para a busca da melhoria da qualidade das ações relativas à educação. Se os propósitos determinados pela avaliação realizada forem percebidos de forma concisa se pode propor um diagnóstico das melhorias e das estratégias a se realizar para a obtenção dos objetivos propostos de forma integral e satisfatória se conseguindo a qualidade a que se propõe a avaliação.

A avaliação é reconhecida como um instrumento para o crescimento, dentro da análise dos pontos avaliados por todas as esferas que a utilizam. Por sua capacidade transformadora não poderia deixar de ser utilizada e percebida como mecanismo de melhoramento do corpo docente das IES, como estudado neste trabalho.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Quanto aos meios, a pesquisa é bibliográfica exploratória e descritiva, Quanto à natureza da pesquisa pode-se classificá-la como qualitativa e quantitativa (VERGARA, 2004). Esta investigação, igualmente, é descritiva. investigando um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (YIN, 2001).

Para o desenvolvimento deste estudo propusemos, enquanto objeto da pesquisa as IES particulares que trabalham com os cursos de graduação em Pedagogia localizadas em Fortaleza-CE. Ficando assim o universo de duas, chamadas neste estudo de IES A e a IES B. Assim, aplicamos questionários aos gestores e seu corpo docentes, para que pudéssemos analisar os dados sobre a percep-

ção dos participantes deste grupo na perspectiva da avaliação institucional como ferramenta para a o coordenador enquanto melhoria da prática docente.

Para realizar a presente investigação, utilizamos um questionário direcionado ao gestor e docentes. A IES A possui 24 (vinte e quatro) docentes em seu quadro, conseguimos aplicar o instrumento a 20 (vinte) destes. A IES B possui 15 (quinze) docentes, obtivemos 7 (sete) instrumentos respondidos totalmente. Totalizamos 27 (vinte sete) instrumentos coletados do universo de 39. Os gestores foram somados aos docentes, e os instrumentos incompletos foram desconsiderados.

O instrumento aplicado aos gestores, e docentes, possui 18 (dezoito) questionamentos, divididos em 2 (dois) itens. O primeiro item é intitulado como Caracterização do Respondente e possui 8 (oito) questões, sendo 3 (três) abertas e cinco fechadas. O segundo segmento recebe o nome de Caracterização da Avaliação Docente, possuindo dez questões, onde apenas uma é aberta, destas apenas 3 (três) questões fechadas serão aqui analisadas.

A análise dos dados primários foi realizada em *software* da Microsoft Office, planilha eletrônica Excel, assim, também como a geração dos gráficos e tabelas de análise inicial da discussão dos resultados.

Verificando posteriormente a necessidade de um aprofundamento significativo por meio do instrumento estatístico *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) para conversão dos dados e qualidade para apresentação das tabelas e gráficos, assim como, possibilitar os cruzamentos de variáveis e correlações para a análise dos resultados.

## ANALISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

No primeiro momento de caracterização do docente respondente, levamos em considerações variáveis como: sexo, idade, tempo de docência em IES e titulação.

Verificamos de uma forma geral que na IES A e B, 59,26% (n= 16) concentram o sexo masculino e 40,74% (n= 11) pertencem ao sexo feminino. Observando, a faixa etária os professores respondentes possuem uma distribuição de idade mais concentrada acima de 40 anos 48,15% (n= 13), sendo seguido pelo intervalo entre 31 a 40 anos 40,74% (n= 11), existe um percentual muito baixo de professores pertencentes ao intervalo de 26 a 30 anos 11,11% (n= 3).

Podemos verificar que os docentes respondentes da pesquisa informam atuar em IES em sua maioria de 3 anos e 6 anos, 44,44% (n= 12), com mais de 10 (dez) anos temos 6,14% (n= 2) e os demais 49,42% (n= 13) encontram-se distribuídos nos outros intervalos de anos.

Analizamos que a maior porcentagem ainda se concentra na titulação de mestre, com 59,26% (n= 16), seguida por especialistas em 25,93% (n= 7) e 14,81% (n= 4) são doutores.

Quanto as variáveis de idade, tempo de docência em IES e titulação, podemos inferir que este conjunto nos apresenta a experiência e condições de amadurecimento para se perceber o contexto da IES e da própria formação de forma reflexiva como. Para Perrenoud (2001), é com base na experiência que o docente estabelece seu conhecimento profissional. Definido, assim, como, um conjugado de esquemas relacionados sobre o pensamento e a ação articulados por este, desta forma, esse processo produzirá as suas percepções e interpretações direcionando-as para uma tomada de decisões que lhe permitirá o enfrentamento.

Também, Pimenta (1999) afirma que a identidade profissional é construída através dos significados que a própria sociedade confere a esta profissão. Desta forma, exige-se uma constante revisão

das tradições, a reafirmação de práticas, confronto sobre teorias e práticas vigentes, respeitando, ainda, o significado que cada docente se atribui enquanto profissional, e ainda, considerando as relações estabelecidas com este. Ainda destaca três tipos de saberes que contribuem para a construção desta identidade: os saberes de experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos (IBIDEM, 1999). Corroborando Perrenoud (2001, p. 20), “o profissional reflexivo deve, acima de tudo, ser capaz de dominar sua própria evolução, construindo competências e saberes novos ou mais profundos a partir de suas aquisições e de sua experiência”.

No segundo momento analisamos questões que tratavam sobre a percepção do docente sobre o coordenador e seu envolvimento com a avaliação enquanto elemento motivador da qualidade de formação docente.

Podemos entender que os professores observam apenas o coordenador como agente avaliador, em 81,48% (n= 22), por terem estes o convívio sobre questões relacionadas à própria avaliação diretamente com este elemento. Desta forma, o coordenador também se torna co-responsável por todo esse processo de avaliação, sendo observado que o seu principal papel atual é preocupar-se com o docente amparando-o sobre o melhoramento de sua prática e desta forma proporcionar a qualidade no ensino-aprendizagem. Pensando numa participação maior da coordenação, Vasconcelos (1998, p.151) afirma: “seria muito positivo que o professor pudesse sentir a coordenação pedagógica como autêntica aliada nesta tentativa de alterar sua prática e não como elemento de controle e fiscalização”.

Quanto ao acompanhamento do coordenador do curso sobre este processo de avaliação institucional docente e seu envolvimento discente, num apanhado geral, observamos que em percentual de 77,78% (n= 21) dos docentes observam o coordenador envolvido neste processo de avaliação. Cabendo ao coordenador gerenciar situações que envolvem professores e alunos, “Essa necessidades do outro, para dar significado a si e as coisas, é o que torna o homem um ser social” (VIEIRA, 2002, p. 88). Também, Vieira (2002) apresenta o coordenador pedagógico como aquele que tem como função de garantir um processo de ensino e aprendizagem saudável e de sucesso para os alunos do curso em que atua.

Podemos, desta forma, inferir que o acompanhamento da avaliação pelo coordenador apresenta para ele dados e indícios para propor mudança em tudo o que considerar necessário ao melhoramento docente para uma lógica sobre todos os processos que englobam a qualidade da IES e de seus componentes.

Sobre o questionamento que trata do trabalho do gestor para o melhoramento docente, o percentual de 62,96% (n= 17) dos docentes observa o trabalho do coordenador para o melhoramento docente como iniciativa própria, assim, desvinculado de incentivos ou programas da própria IES.

Quanto ao assunto referente ao acompanhamento da gestão, Dias Sobrinho (2005), trata a questão da gestão, da avaliação e seu acompanhamento observando o aspecto político e social como aquilo que define o gestor, acrescenta ao tratar a avaliação enquanto a leitura do mundo, interpretar e produzir sentidos, assim, podemos observar o gestor como fundamental neste processo. Tyler (1992) apresenta a avaliação como algo que verifica a concretização entre objetivos propostos e o resultado, desta forma, tornam-se fundamental para o uso da gestão, uma vez que, se traçados objetivos, após a análise dos resultados da avaliação, muitas ações de melhoramento podem ser dimensionadas.

## CONCLUSÕES

Podemos considerar que o coordenador pedagógico tem em suas mãos, dois grandes trunfos: a avaliação e a formação continuada, ambos têm uma dimensão incalculável no quesito acompanhamento da gestão de sala de aula e melhoria do ensino-aprendizado e os reflexos para a qualidade da IES.

Observamos que embora os docentes percebam o envolvimento do coordenador e seu empenho na busca da qualidade da formação docente, a IES ainda não motiva este tipo de ação e se motiva o docente ainda não percebe.

Estando o coordenador envolvido com a relação da gestão de sala e possuir proximidade com os docentes, ele conseguirá se valer da avaliação como movimento de planejamento e melhoria. Vários quesitos necessários a esta gestão devem ser utilizados pelo gestor, e através desta conseguirá fazer um levantamento seguro das necessidades dos professores e, conseqüentemente, terá segurança em estabelecer prioridades de grupo ou individuais, elaborando uma formação continuada eficaz que refletirá diretamente nos resultados de seus alunos. Desta maneira, saberá como direcionar e se envolver nos planejamentos e na escolha de materiais, se transformando num sujeito “desejado” e não “tolerável”.

A maior dificuldade enfrentada para a realização deste estudo, ainda recai sobre a indisponibilidade do professor em responder o instrumento, por ter pouco tempo disponível na instituição, em que não esteja desempenhando outras atividades.

Porém, o objetivo de refletir sobre a avaliação institucional enquanto movimento de apoio ao coordenador para a melhoria do desempenho docente, levando em consideração a percepção dos coordenadores e docentes sobre este instrumento e as ações resultantes deste foi atingido. Porém outras inquietações surgem com esta investigação: Como esta avaliação é utilizada pelo coordenador? Existe um planejamento de ações influenciado pelo resultado desta avaliação?

Esta pesquisa teve um recorte sobre a percepção dos gestores e docentes de um curso e de instituições privadas. Com a crescente das IES este estudo torna-se recomendável em outros cursos, com outros personagens envolvidos no processo e em outras IES, bem como o responder dos questionamentos aqui suscitados, assim, percebemos a importância de seu caráter reflexivo sobre o ideal e o real vivido no ensino superior.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: Regulação e Emancipação**. São Paulo: Cortez, 2005.
- ARCHANGELO, J. Implantação do “Provão”: um desafio. In: BICUDO, M. A. V., SILVA JÚNIOR, C. A. da. (Org). **Formação do educador e avaliação educacional: Formação inicial e continuada**. V.4, São Paulo: UNESP, 1999, p. 39-47.
- BELLONI, Isaura. **A função social da avaliação institucional**. Campinas, v.3, nº34, 1998.
- CATRIB, A. M. F. **Avaliação do desempenho institucional de uma unidade acadêmica da Unifor**. Dissertação (Mestrado em educação). Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 1997.
- CARDINET, J. **Avaliar é medir?** Rio Tinto: Edições Asa. 1993.
- CURY, C. R. J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, São Bernardo do Campo, v. 18, n.2, 2002, v. 18, n. 2, p. 163-174.

- \_\_\_\_\_. Avaliação como instrumento da formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por um ético – epistemologia da avaliação. In: RISTOFF, D. (Org). **Avaliação participativa: perspectivas e desafios**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005, p. 15-38.
- ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre Avaliação e Fracasso Escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- FERNANDES, M. E. A. **Avaliação institucional da escola: Base teórica e construção do projeto**. Fortaleza, CE: Edições Demócrito Rocha, 2002.
- HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez. 2000.
- NEVO, D. Role of the evaluator. In H. WALBER, H.; HAERTEL, G. (Ed.), **The International Encyclopedia of Educational Evaluation**. Oxford: Pergamon Press, 1990, p. 89-91.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.): **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez. 1999, p.15-55.
- PERRENOUD, P. **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas. 2001.
- RAMOS, E.; MENDONÇA, N.; NASSER, S. **Avaliação da qualidade do ensino: fazendo e aprendendo**. Florianópolis, SC: UFSC, 1994.
- RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- SANT'ANNA, I. M. **Porque avaliar? Como avaliar?** Critérios e instrumentos. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- TYLER, R. W. General statement on evaluation. **Journal of Educational Research**, 35, 1992, p. 32-45.
- VASCONCELOS, C. **Avaliação da aprendizagem: Práticas de Mudança**. São Paulo: Libertad, 1998.
- VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2004.
- VIEIRA, S. **Gestão da Escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2 ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2001.

# AUTO-AVALIAÇÃO CONTINUADA DE CURSOS DE GRADUAÇÃO EM INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE ENSINO SUPERIOR

**TÂNIA SARAIVA DE MELO PINHEIRO**  
Universidade Federal do Ceará, Campus Quixadá (UFC) – taniapineiro@ufc.br

## INTRODUÇÃO

O Plano Nacional de Educação/2001 (BRASIL, 2001) traçou metas de grande aumento das taxas de conclusão do ensino médio, o que levou à flexibilização dos mecanismos de credenciamento, autorização e avaliação de cursos de graduação visando aumentar significativamente as vagas no ensino superior. A rápida expansão, com pouca regulação, motivou a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), por meio da Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004, para acompanhar a evolução da qualidade do ensino superior (BRASIL, 2004).

Movido pelo lema *expansão com qualidade e inclusão social*, o SINAES adota a avaliação com fins de fundamentar a regulação e o Estado passa a acompanhar mais sistematicamente a atuação das Instituições de Ensino Superior (IES). A avaliação alimenta os processos de **regulação**, conforme previsto na Lei:

Art. 2º [...] Parágrafo único. Os resultados da avaliação [...] constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o **reconhecimento** e a **renovação de reconhecimento** de cursos de graduação (BRASIL, 2004, grifo nosso)

A coordenação e supervisão destas ações é de responsabilidade da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), instituída no âmbito do Ministério da Educação (MEC), e vinculada ao Gabinete do Ministro de Estado de Educação, e a realização das avaliações é de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A avaliação do ensino superior se organiza em três processos avaliativos: de instituições, de cursos de graduação e do desempenho de estudante no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

Este projeto se volta para a avaliação de cursos de graduação e tem como campo de estudo os cursos do Campus Quixadá da Universidade Federal do Ceará, todos na área de tecnologia da informação: Sistemas de Informação, Engenharia de Software, Redes de Computadores e Ciência da Computação.

Tal avaliação consiste em analisar documentos catalogados pelas coordenações dos cursos, além de observar as instalações e entrevistar estudantes e docentes do curso. Com estes dados, cabe aos avaliadores verificar se a instituição pratica o que diz praticar, ou seja, se o projeto pedagógico do curso está sendo executado conforme previsto, se a instituição dispõe da infraestrutura que in-

formou dispor, se alunos são adequadamente atendidos, se professores têm condições de trabalho. Por fim, julga-se o mérito e o valor do que foi observado, e se atribui um conceito (FRANCO, 2011).

O volume de documentos necessário para esta análise do curso é significativo, e o trabalho de “organizar um curso para reconhecimento” é considerado muito grande, costumando ocorrer apenas em data próxima à visita dos avaliadores (PINHEIRO, 2012). Esta prática de se organizar a documentação de um curso apenas em períodos de reconhecimento conduz a um grave questionamento: se informações gerenciais do curso estão disponíveis apenas em épocas de reconhecimento, como podem seus gestores auto-avaliar o mesmo de acordo com os critérios de qualidade indicados pelo MEC? E se não há auto-avaliação, como pode haver adequado planejamento de ações?

Presser e Lima (2011, p. 15) alertam que os gestores de cursos recebem a responsabilidade pelos resultados das avaliações mas, “paradoxalmente, não possuem ou possuem muito pouco controle sobre o processo”. Gestores não dispõem de “mecanismo de monitoramento dos indicadores de qualidade instituídos pelos órgãos reguladores”, **faltando-lhes sistemas de gestão das informações** (p. 9).

A experiência da autora com gestão de diferentes cursos em processo de reconhecimento aponta que o trabalho de organização das informações do curso é grande porque nem sempre há rotinas de documentação do mesmo. Falta sistematizar organização e disseminação das informações do andamento do curso. Um exemplo simples, de documentos solicitados pelos avaliadores externos, são as atas dos colegiados do curso costumeiramente socializadas por e-mail dentre os docentes. Mas onde elas ficam armazenadas? Apenas no computador da secretaria do curso? Se estivessem disponíveis em um repositório, nada precisaria ser feito em épocas de avaliação externa do curso, pois já estariam disponíveis.

Este projeto foi iniciado em meados de 2011 com a ideia de que os indicadores de qualidade instituídos pelos órgãos reguladores podem ser monitorados continuamente se forem adotadas práticas de Gestão do Conhecimento (GC). Esta disciplina orienta para a implantação de uma “coleção de processos que governam a criação, disseminação e utilização do conhecimento para atingir plenamente os objetivos da organização” (DAVENPORT; PRUSAK, 1998). Com a GC, portanto, seria viável pensar em uma **auto-avaliação continuada** de cursos de graduação.

A partir deste pressuposto, que encontra fundamentação em Souza (2009), estabeleceu-se, como **objetivo geral**, coordenar a implantação de boas práticas de gestão do conhecimento que viabilizem a auto-avaliação continuada dos cursos de graduação ofertados pelo Campus da UFC em Quixadá por suas coordenações.

O período proposto para sua realização é favorável e oportuno, porque encontra uma comunidade acadêmica que, em 2012, passou pelo processo de reconhecimento de dois dos seus cursos e observou que grande parte da organização de documentos poderia ter sido realizada previamente. Este mesmo grupo, se prepara para a avaliação *in loco* com fins de reconhecimento de um terceiro curso, prevista para o final de 2013. A comunidade de professores e técnicos administrativos, portanto, já se encontra engajada em processos de organização de informação e conhecimento necessários.

Como em toda Universidade Pública, a gestão de um curso é assumida por docentes em adição às suas diversas atividades de ensino, pesquisa e extensão universitária. Ao seu trabalho já diversificado, se acrescenta grande carga de trabalho administrativa e operacional. Com a implantação deste projeto, espera-se que os gestores dos cursos da UFC em Quixadá consigam dispor de informações gerenciais que os permitam melhor monitorar o desempenho de seus cursos conforme critérios de qualidade instituídos ou próprios, conduzindo-os mais facilmente a níveis de excelência.

## GESTÃO DO CONHECIMENTO ORGANIZACIONAL

Para fins deste projeto, dados são entendidos como fatos em sua forma primária e informações como dados contextualizados (DRUCKER apud DAVENPORT; PRUSAK, 1998). **Conhecimento**, por sua vez, é o **processo** de se chegar a uma **ação** a partir de uma informação explicitada previamente. Informar-se da solução de um problema é simplesmente ouvir e calar; conhecer a solução de um problema é agir sobre o mesmo e modificar sua realidade (PINHEIRO, 2005).

Esta abordagem se fundamenta em Nonaka e Takeushi (1997), para quem “conhecimento, ao contrário da informação, está relacionado a uma ação. É sempre o conhecimento com algum fim [...] [e] específico ao contexto” (NONAKA; TAKEUSHI, 1997, p. 63). Considera-se também Freire (2002), ao explicar conhecimento como “o processo resultante da práxis permanente dos seres humanos sobre a realidade” (TORRES, 2003, p. 51).

Nonaka e Takeushi (1997) apresentam a *criação do conhecimento organizacional* como “a capacidade de uma organização de criar novo conhecimento, difundi-lo e incorporá-lo a novos produtos, serviços e sistemas” (p. 1). O lançamento da Teoria da Criação do Conhecimento Organizacional por estes autores “representou um marco na epistemologia contemporânea. A partir dela, administradores puderam projetar estruturas organizacionais capazes de criar conhecimento de forma mais estruturada e rápida” (CATALDO, 2002, p. 1).

A falta de gestão do conhecimento organizacional é percebida na universidade ao se ouvir de forma recorrente: “ah, eu não sabia que aquele grupo estava fazendo aquilo...se soubesse...”. É comum se tecer comentários de que não se sabe o que os outros grupos de professores fazem. A dinâmica diária, com cada docente envolvido simultaneamente em múltiplas atividades, compromete a disseminação do conhecimento organizacional. Mais uma vez, surge o questionamento: sem conhecer a atuação do grupo como pode um gestor acadêmico auto-avaliar e agir adequadamente em um curso sob sua responsabilidade?

A Teoria de Criação do Conhecimento Organizacional distingue (POLANYI 1966 *apud* NONAKA; TAKEUSHI, 1997, p. 65): **conhecimento tácito**, pessoal, específico ao contexto, difícil de ser formulado e comunicado, relacionado à experiência e realidade do indivíduo; e **conhecimento explícito**, ou codificado, relacionado ao que é objetivo, codificado em linguagem formal, podendo ser armazenado em publicações e computadores, entre outros.

O mecanismo para a criação do conhecimento encontra-se em quatro processos designados por **conversão do conhecimento**, que consistem na transformação entre dos conhecimentos tácito e explícitos conforme ilustrado na Figura 1: socialização, externalização, combinação e internalização.

Na **socialização**, através do diálogo os indivíduos constroem sua realidade de maneira crítica e associada à sua prática. Na academia, momentos típicos encontrados são seminários e encontros de grupos de pesquisa, quando há trocas de experiências.

A **externalização** é “um processo de criação do conhecimento perfeito na medida em que o conhecimento tácito se torna explícito, expresso na forma de metáforas, analogias, conceitos, hipóteses ou modelos” (NONAKA e TAKEUSHI, 1997, p. 71). Na academia, a forte cobrança por publicações é o maior representante da externalização como “criação do conhecimento perfeito”. Não é à toa que um pesquisador que não publica não é reconhecido como criador de conhecimento.

**Figura 1** – Quatro modos de conversão do conhecimento



Fonte: a autora.

**Combinação** trata da reorganização do conhecimento já explicitado previamente, através de classificação, acréscimo, categorização, assim como fazem os computadores com suas bases de dados, podendo levar a novos conhecimentos. “A criação do conhecimento realizada através da educação e do treinamento formal [...] normalmente assume essa forma” (p. 76), em situações em que há explicitação dos novos conhecimentos criados. Sua ênfase está mais na reorganização de conhecimentos pré-existentes do que a construção do conhecimento novo. No ambiente acadêmico, esta forma de conversão de conhecimento inclui o uso das informações disponíveis em sistemas acadêmicos com fins de gestão acadêmica. Pode ser ilustrada, ainda, pelas diversas revisões bibliográficas de levantamento do estado da arte realizados.

A **internalização** se refere ao processo de um indivíduo internalizar o conhecimento previamente gerado e explicitado. Mas para ter valor efetivo, o conhecimento tácito acumulado precisa ser socializado com outras pessoas, iniciando assim um novo ciclo de criação do conhecimento.

Ciclos consecutivos e cumulativos constituem uma **espiral de conhecimento acumulado** que cresce em tanto em volume, quando em abrangência ao sair do indivíduo para o nível interorganizacional.

As práticas ligadas à criação do conhecimento organizacional são encontradas na literatura ligada à disciplina **Gestão do Conhecimento**, entendida como:

“Coleção de processos que governa a criação, disseminação e utilização do conhecimento para atingir plenamente os objetivos da organização” (DAVENPORT; PRUSAK, 1998);

“Todo esforço sistemático realizado pela organização para criar, utilizar, reter e medir o seu conhecimento”. (SVEIBY 1997 apud SILVA, 2002, p. 11).

A disciplina Gestão do Conhecimento está associada a conceitos de conhecimento tácito, conhecimento explícito, inovação, capital intelectual, comunidades de prática, inteligência competitiva e memória organizacional; envolve atividades como gestão de documentos, gestão de conteúdo, mapeamento de competências, mapeamento de processos, compartilhamento de conhecimento; e engloba conceitos oriundos de teorias da administração, *learning organizations*, dentre outros (CARVALHO et al., 2002).

Neste projeto, gerir conhecimento é tratado de forma objetiva, estando diretamente associada aos quatro modos de conversão do conhecimento. Nesta visão, deve-se buscar instituir práticas que promovam socialização, externalização, combinação e internalização do conhecimento.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As seções a seguir apresentam os resultados da fase exploratória do projeto, já finalizada, bem como as etapas de sua execução: implantação, adaptação e consolidação.

### Fase Exploratória

O projeto foi concebido em meio à busca de se aprender COMO se manter alinhados com indicadores de qualidade de cursos de Graduação. As universidades públicas não passavam por processos de avaliação externa para fins de reconhecimento, o que começou a ocorrer a partir dos cursos criados nos novos Campi, como no caso do Campus de Quixadá da UFC.

O tema entrou na pauta da gestão do Campus no início de 2011, por ocasião da preparação do curso de Sistemas de Informação para fins de reconhecimento que viria a ocorrer no início de 2012. Todo o grupo de servidores do Campus, docentes e técnico-administrativos, foi mobilizado, grande volume de dados foi organizado, desde infraestrutura a eventos realizados. Apesar do grande empenho, a própria comissão de avaliação externa observou que o Campus fazia mais do que os documentos expressavam. Por exemplo, faltavam detalhes do volume de trabalhos apresentado nos Encontros Universitários e Cursos de Férias ofertados regularmente.

A conclusão desta fase exploratória foi que se precisava de uma estratégia administrativa que viabilizasse a continuidade de registros que refletissem o trabalho do Campus. Na busca por fundamentação teórica para o trabalho, encontrou-se na Gestão do Conhecimento uma possível resposta, e se delineou as demais etapas do projeto.

### Execução

A metodologia geral para a execução da pesquisa será a pesquisa-ação, que “é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação” (THIOLLENT, 2004, p.7). A pesquisa-ação é uma ferramenta de pesquisa social que pressupõe a “participação do pesquisador” em uma “ação planejada” coletivamente.

Com esta metodologia em mente, a partir do semestre 2012.2 as coordenações de curso reservaram um horário semanal em que todos os coordenadores estariam sem atividades em sala de aula, o que não é simples de se conseguir considerando que, em 2012, o Campus ofertava três cursos em três diferentes turnos. Sempre tinha alguém impossibilitado de participar de uma reunião de coordenadores, o que não acontece mais. Desta forma, será possível planejar coletivamente a ação a ser empreendida.

Vislumbrou-se três fases de maturação para a execução do projeto – implantação, adaptação e consolidação – cada uma com técnicas de pesquisa específicas.

### *Fase de Implantação*

Definido o horário de reunião sistemática do núcleo gestor, os coordenadores de curso, era preciso encontrar oportunidades para reuniões periódicas dos servidores docentes e técnico-administrativos. A oportunidade surgiu quando, a partir do segundo semestre de 2012, a direção do Campus passou a organizar reuniões semestrais de Planejamento Estratégico. Os dados coletados nesta reunião, bem como nas demais que a sucederem, são registrados e fundamentam a priorização de atividades deste projeto de implantação da cultura de gestão do conhecimento.

A partir da análise do planejamento de cada Grupo de Trabalho definido no Planejamento Estratégico, comparativamente com a proposta do projeto *Auto-avaliação continuada de cursos de graduação por meio da gestão do conhecimento*, foram definidas três grandes áreas de atuação: Gestão de Conteúdo, Mapeamento de Processos e Mapeamento de Competências. Estas áreas podem ser consideradas como integrantes de uma gestão em conformidade com a cultura da Gestão do Conhecimento. Para cada uma das áreas, duas ações foram definidas como prioritárias.

Na área de Gestão de Conteúdo, foi priorizado estruturar um repositório de arquivos, recurso primeiro de compartilhamento de toda documentação e registro de conhecimento do Campus; para esta atuação, conta-se com um professor responsável pela infraestrutura de informática, e uma professora especialista em Gestão do Conhecimento. Adicionalmente, estuda-se a possibilidade de utilizar a tecnologia de Portal Corporativo (FREITAS, 2004) para que o conteúdo do repositório possa ser compartilhado, seletivamente, pela comunidade acadêmica.

A segunda área de atuação, mapeamento de processos, é considerada o maior desafio do projeto por ser o assunto sobre o qual a equipe deste projeto tem menos *expertise*. Nesta área, conta-se com um professor colaborador que definiu, como tema de Trabalho de Conclusão de Curso de um de seus orientandos, a definição de uma rotina de mapeamento de processos de algumas das atividades do Campus.

O mapeamento de competências, nesta fase de implantação, foi definido de forma simples. A primeira ação tem foco nos docentes, e consiste na análise de conteúdo de todos os Trabalhos de Conclusão de Curso finalizados nos últimos três anos no Campus, correlacionando docente/temas/bibliografia. Em paralelo, a direção do Campus em conjunto com o Núcleo de Práticas do Campus, desenvolve um sistema de informação para gerenciamento do quadro de bolsistas, entendendo-se por bolsistas todos os alunos que já participaram de algum projeto, remunerado ou voluntário.

A fase de implantação está em andamento, e dela se constata que a implantação da gestão do conhecimento só será possível se toda a instituição estiver alinhada com a ideia. Este projeto só está sendo possível porque se alinha com atividades que já estavam sendo previstas e executadas por diferentes setores. Seu papel tem sido observar o conjunto e fundamentar teoricamente as ações empreendidas, responsabilizando-se pela execução das lacunas, como o Portal Corporativo e o mapeamento de competência docente.

### *Fase de Adaptação*

O projeto foi concebido e terá sua implantação inicial guiada prioritariamente de acordo com valores e conhecimentos prévios de seus proponentes e equipe de coordenadores diretamente envolvida. Mas a comunidade acadêmica como um todo, e principalmente os docentes precisam compreender plenamente a proposta para que ela tenha continuidade.

A experiência prévia na implantação de gestão do conhecimento em organizações, mostra que, quando a primeira fase começa a mostrar seus resultados, dois movimentos consecutivos acontecem. Inicialmente, enquanto for novidade, recebe-se elogios por se julgar interessante ter mais acesso a informações – aumenta-se a sensação de poder. É a fase denominada infância (PINHEIRO, 2007). Atualmente, o projeto vive a fase da “infância”, estimada para durar cerca de mais um ano. Todos, sem exceção, o apoiam.

Mas já se espera que, depois que se começar a conhecer melhor os processos, surgem as críticas e os conflitos. Surgem as intermináveis sugestões de que isso ou aquilo poderia ter melhor. Fase denominada adolescência (PINHEIRO, 2007). Compreender esta fase é de fundamental importância

para a sobrevivência de um projeto que trabalha com mudança de cultura nas organizações, e para selecionar os métodos e técnicas desta etapa de pesquisa.

Conflitos começam a ocorrer quando há divergência de opiniões. Quando o tema deixa de ser novidade e cada envolvido começa a comparar o que vivencia com seus conhecimentos prévios. Esta é a hora em que o projeto precisa ser **adaptado** aos novos anseios que surgem na comunidade acadêmica.

Nesta perspectiva, esta etapa da pesquisa consiste fundamentalmente em colher as percepções de todos os envolvidos, e ajustar os processos às suas sugestões ou contra argumentá-las. A coleta de dados, assim, se volta para a observação participante e entrevistas não estruturadas.

A observação participante permite captar percepções quanto à execução, pela comunidade acadêmica, das práticas de gestão do conhecimento propostas. O campo de observação inicialmente serão os profissionais associados a tarefas específicas, e em um segundo momento o livre compartilhamento do conhecimento tácito. Adicionalmente, entrevistas com todos os envolvidos irão captar suas percepções, críticas sobre o andamento do projeto.

### *Fase de Consolidação*

A fase de consolidação das propostas iniciais, ou maturidade, é aquela em que gradualmente se reduz a participação das lideranças do projeto, e apenas observa-se seu funcionamento, intervindo cada vez menos, e se for comprovada a real necessidade da intervenção (PINHEIRO, 2007).

Nesta lógica, a coleta de dados desta etapa ocorre por meio da observação não-participante, tanto presencialmente quando de ambientes online. O público a ser observado presencialmente consiste no mesmo da fase anterior: todos os servidores da comunidade acadêmica, docentes e técnico administrativos. Alguns alunos, principalmente bolsistas, serão adicionalmente considerados nesta etapa para uma análise mais ampla das consequências das práticas implantadas.

A observação não participantes de ambientes online dará ênfase ao conhecimento compartilhado em sistemas colaborativos utilizados, característica efetiva da gestão do conhecimento. A gestão da informação ocorre quando, por exemplo, uma determinado procedimento administrativo é disseminado; a gestão do conhecimento ocorre, neste caso, quando alguém registra sua experiência no cumprimento daquela norma ou comentários à seu respeito.

Sendo assim, a análise final da implantação do projeto, terá como principal fonte de dados os comentários, registros livres de opiniões e experiências registrados nos ambientes colaborativos implantados.

Nesta fase, os dados serão analisados seguindo os princípios da *Grounded Theory*, ou Teoria Fundamentada (TF), operacionalizada com suporte do software de pesquisa qualitativa NVivo<sup>1</sup>. Nesta abordagem metodológica, “o ponto de partida empírico consiste nos significados subjetivos que os indivíduos atribuem a suas atividades e a seus ambientes” (FLICK, 2004, p.34) e “trata de como as pessoas criam, representam e modificam os significados e ações” (CHARMAZ, 2009, p. 21). O pesquisador deve enxergar o mundo pelo ângulo dos sujeitos que estuda, buscando compreender “os pontos de vista e as situações dos [...] participantes, bem como suas ações [e processos] dentro daquele cenário” (CHARMAZ, 2009, p. 72).

Seguindo esta abordagem, será possível verificar se a comunidade acadêmica está criando e modificando suas ações a partir do projeto, comprovando-se, ou não, se a gestão do conhecimento foi efetivamente implantada.

<sup>1</sup> Produto da QRS International, [www.qrsinternational.com](http://www.qrsinternational.com).

Fechando o ciclo do projeto, e respeitando os princípios da pesquisa-ação, estes resultados serão debatidos com o núcleo do projeto, seus membros diretos e os coordenadores dos cursos, em reuniões sistemáticas. Devolve-se à comunidade, os resultados com ela construídos coletivamente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o conceito de conhecimento adotado neste projeto se relaciona com ações decorrentes do acesso a informações, todos os resultados esperados consistem de ações decorrentes da organização e uso produtivo de informações disponíveis. Os resultados, assim, alinham-se com a proposta de Senge (1990 apud NONAKA; TAKEUSHI, 1997, p. 52) ao afirmar que uma organização que aprende é “um lugar onde as pessoas descobrem continuamente como criar sua realidade e modificá-la”.

A UFC dispõe de vasto conjunto de documentos normatizando seus diversos procedimentos que, em Quixadá, são divulgados por e-mail para todos os docentes à medida que modificam. Como não são usados com frequência, setores de secretaria e de coordenação repetem muitas vezes as mesmas informações. A implantação de infraestrutura tecnológica e de procedimentos para gerir este conhecimento proporcionará que a secretária do campus, e dos cursos, divulguem novas informações através de um mecanismo similar a Glossários ou FAQs, que conterà recurso para que professores compartilhem sua experiência (conhecimento) naquele item.

Na área de pesquisa, as práticas de gestão do conhecimento possibilitam a melhor disseminação das pesquisas realizadas. Respondem, por exemplo, a questões como: quais Trabalhos de Conclusão de Curso já foram desenvolvidos? Qual a literatura já foi utilizada, como posso ter acesso à mesma? Incluir trabalhos do próprio Campus nos levantamentos do estado da arte e revisões bibliográficas dos novos trabalhos é requisito importante para o crescimento e fortalecimento de seus grupos de pesquisa.

O projeto promove, ainda, a valorização e reconhecimento dos servidores técnico-administrativos, entendidos como peças chave para a continuidade de qualquer atividade administrativa do Campus, uma vez que são os profissionais permanentes em suas funções, enquanto Coordenadores de curso podem mudar em frequência bianual. Em especial, o projeto ressalta o papel das bibliotecárias do Campus, profissionais de Ciência da Informação que, permanentes em sua função, têm papel instuído de gerir o conhecimento.

Por fim, e principalmente, os gestores dos cursos poderão facilmente consultar quais as informações associadas a cada indicador adotado pelo INEP/MEC, e saberão como obter cada uma delas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 abr. 2004.

CARVALHO, R. B. et al. **Como implantar gestão do conhecimento**. 69 slides, colorido, 210mm x 270mm. (Apresentado como tutorial no KM Brasil 2002, SBGC, São Paulo, 2002).

CATALDO, J. L. Swarm Teams: uma proposta para arquitetura de ambientes fomentadores da produção de conhecimento. In: **Anais KM Brasil 2002**, São Paulo : SBGC, 2002.

CHARMAZ, K. **A construção da teoria fundamentada – guia prático para análise qualitativa**. Porto Alegre : Artmed, 2009.

DAVENPORT, T. H; PRUSAK, L. **Conhecimento Empresarial: como as Organizações Gerenciam seu Capital Intelectual**. Rio de Janeiro : Editora Campus, 1998.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre : Bookman, 2004.

FRANCO, S. R. K. **Os novos instrumentos de avaliação de cursos e as perspectivas do SINAES**. Fortaleza, 1º set. 2011. Anotações. Palestra proferida na VI Reunião da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave).

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. 12. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2002.

FREITAS, R. A; QUINTANILLA, L. W.; NOGUEIRA, A. S. **Portais Corporativos – uma ferramenta estratégica para a Gestão do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Brasport, 2004.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa**. 9. ed. Rio de Janeiro : Campus, 1997.

PINHEIRO, Tânia S. M. **Construção do conhecimento do campo – um caminho para a autonomia**. In: Anais do 4º Telecongresso Internacional de Educação de Jovens e Adultos, 2005, Brasília.

PINHEIRO, T. S. M. ; MOURA, R. C. O. ; PINHEIRO, A. C. M. Da infância à maturidade dos projetos comunitários de inclusão digital rural: uso de portfólios na avaliação. In: **18o EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**. Maceió: UFAL, 2007.

PINHEIRO, T.S.M. **Revisão do instrumento de avaliação de cursos adotado pelo INEP/MEC na perspectiva da graduação na modalidade a distância**. 2012, Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

PRESSER, N. H.; LIMA, J. A. A Dinâmica da Gestão no Contexto Acadêmico. In: **NAVUS – Revista de Gestão e Tecnologia**, v.1, n.1, 2011. Disponível em: <<http://navus.sc.senac.br/index.php/navus/article/view/1>>. Acesso em: 30 jul. 2012.

SILVA, F. S. G.. **Portais Corporativos: uma ferramenta para gestão do conhecimento – estudo de caso Serpro**. Monografia (Especialização em Administração de Sistemas para Internet), Departamento de Sistemas de Informação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2002.

SOUZA, I. M. **Gestão das Universidades Federais brasileiras: uma abordagem fundamentada na Gestão do Conhecimento**. 2009, Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo : Cortez, 2004.

TORRES, C. A. **Diálogo com Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

# A ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO: DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA À COMPREENSÃO DOS RESULTADOS

**ANA PAULA DE MEDEIROS RIBEIRO**  
Universidade Federal do Ceará – [apmedeiros.ufc@gmail.com](mailto:apmedeiros.ufc@gmail.com))  
**RAIMUNDO HELIO LEITE**  
Universidade Federal do Ceará – [rhleite@terra.com.br](mailto:rhleite@terra.com.br))

## INTRODUÇÃO

As discussões recentes sobre a avaliação escolar centram-se na necessidade de encontrar uma maneira de diluir o seu caráter classificatório e seletivo, passando a privilegiar a sua função diagnóstica e, sobretudo, formativa. Dessa forma, os alunos que estão, sobretudo, em processo de alfabetização necessitam ter suas habilidades compreendidas mais do que simplesmente testadas. Nesta perspectiva, o caráter diagnóstico e formativo da avaliação deve ser priorizado ao longo de todo o processo.

Portanto, a concepção de avaliação em que este estudo está assentado é pautada no campo teórico proposto por Cronbach (1982) e Scriven (1967). Do primeiro autor, concebe-se a ideia de que a avaliação serve para uma tomada de decisão e não somente para divulgar dados sobre determinada situação (ESCUADERO, 2003). De Scriven (1967), absorve-se a forte ênfase no caráter formativo, de tal forma que todo o esforço avaliativo pode ser utilizado pelos supervisores pedagógicos e professores para a melhoria do trabalho pedagógico realizado na escola.

A avaliação da aprendizagem em nível de alfabetização exige uma série de instrumentos diferenciados e de métodos de análise e não deve se limitar apenas à aferição da nota através da aplicação de uma prova ou teste.

Sabe-se, entretanto, que esta não é uma tarefa fácil, uma vez que “Conhecer e acompanhar, verdadeiramente, hipóteses, interesses, necessidades, ritmos de cada aluno é um grande desafio quando as turmas são numerosas e o tempo do professor com eles é pequeno e fragmentado” (HOFFMANN, 2005, p. 43).

A avaliação com fins diagnósticos e formativos deve ser priorizada já que, segundo a referida autora,

**Tal prática educativa não se adequa ao caráter somativo (médias aritméticas) da avaliação tradicional, e reside aí uma das graves incoerências dos regimentos escolares. Uma avaliação contínua e cumulativa significa o acompanhamento da construção do conhecimento em sua evolução e complementaridade, exigindo alterações qualitativas nas formas de registro e tomadas de decisão sobre aprovação (p. 73, grifou-se).**

São estas alterações qualitativas que necessitam ser identificadas e trabalhadas. Mas, para que isso realmente aconteça é necessário que o professor conheça em que nível os alunos se encontram. E isso não se dá de forma aleatória ou puramente numérica. A identificação do nível em que o aluno se encontra deve, sobretudo, ser permeada de uma interpretação pedagógica. Isso inclui não apenas

o conhecimento do nível, mas tudo que o compõe, ou seja, as habilidades que ele já consolidou, aquelas que estão em processo de consolidação e aquelas que ainda não estão consolidadas.

Hoffmann (2005, p. 124) defende que

[...] tarefas articuladas a outras que lhe sucedem, e anotações do professor sobre diferentes manifestações dos alunos, formam o conjunto de dados (instrumentos de avaliação) que favorece a análise da evolução do processo de aprendizagem de cada aluno.

Desse modo, a análise dos resultados de uma avaliação deve percorrer uma trilha pedagógica e possibilitar orientações para as intervenções. A autora assevera que “[...] toda experiência de registrar sobre o aluno, transformando em palavras o que o professor observa, interpreta e julga sobre seus pensamentos e ações, significa avanços significativos (HOFFMANN, 2005, p. 140).

## METODOLOGIA

O estudo em questão se configurou como uma pesquisa experimental e envolveu 50 alunos matriculados no 1º ano de duas escolas localizadas nos municípios de Pacoti e Guaramiranga, no Estado do Ceará.

A pesquisa envolveu a aplicação de um instrumento de avaliação da escrita de alunos em fase de alfabetização. Foram avaliadas as seguintes categorias: avaliação da escrita do nome próprio, da escrita de palavras, de frase e de texto. Entretanto, este artigo limita-se a apresentar os achados somente das categorias: escrita do nome próprio e de texto. A aplicação ocorreu em maio de 2009 e as respostas dos alunos foram categorizadas e analisadas pedagogicamente.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

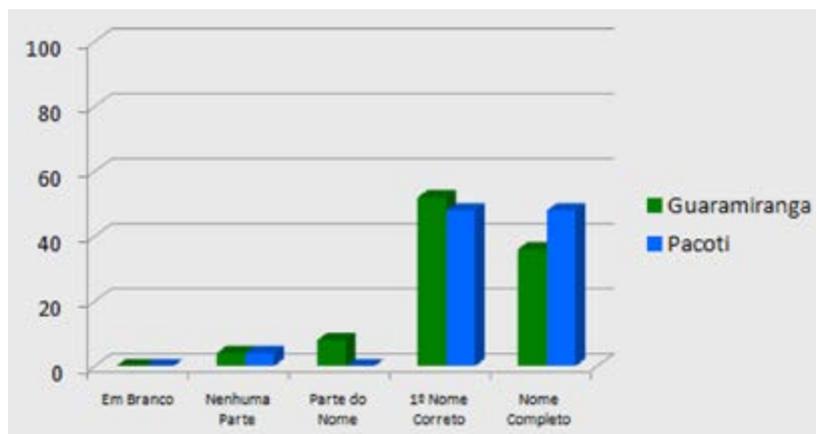
Escrever o próprio nome é uma das primeiras solicitações da escola quando o aluno dá indícios de que descobriu que escrever é diferente de desenhar. Segundo Dieter (2004, p.6), “a escrita do nome tem ocupado um lugar privilegiado na aprendizagem, operador por excelência, a partir do qual se pode realizar uma série de permutações em suas letras, emprestando-se a constituir outros nomes”.

O nome próprio tem certas características que o tornam uma condição didática para o aluno ler, pois nele há uma quantidade de letras dispostas numa sequência regular mostrando o início e a direção da leitura, com a primeira letra maiúscula e da esquerda para a direita.

Ferreiro e Teberosky (1999, p.223) revelam “[...] o nome próprio funciona como a primeira forma estável dotada de significação”. Dessa forma, é a partir da escrita do nome que se inicia o processo de aquisição da escrita e da leitura, sendo um marco identificatório no processo da alfabetização.

O percentual de alunos nessa categoria avaliada encontra-se distribuída no gráfico a seguir, organizados segundo os critérios de avaliação utilizados (1-Deixou o espaço da atividade em branco; 2-A escrita produzida corresponde a nenhuma parte do nome; 3-A escrita produzida corresponde à parte do nome; 4- Escreveu o primeiro nome com todas as letras e na sequência correta e 5- Escreveu o nome completo com todas as letras e na sequência correta).

**Figura 1** – Distribuição percentual dos alunos na escrita do nome próprio

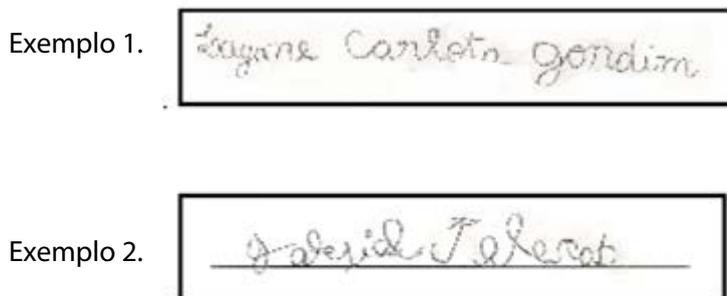


Nota-se que, em ambos os municípios, a maior concentração dos alunos está nas duas melhores categorias: “Escreveu o primeiro nome com todas as letras e na sequência correta” e “Escreveu o nome completo com todas as letras e na sequência correta”.

Na fase de escolarização em que os alunos avaliados se encontravam, escrever adequadamente o nome próprio é algo essencial na etapa de aquisição da leitura e da escrita, uma vez que Ferreiro (2001, p.110) salienta: “[...] uma das palavras fundamentais para a alfabetização é o nome próprio de cada um e que não há nenhuma outra palavra que possa substituí-la, porque é uma ampliação da própria identidade saber que o nome se realiza por escrito”.

Podem-se tomar como exemplo algumas produções dos alunos.

**Figura 2** – Exemplos de produção escrita – Nome próprio



Confirmando os resultados contidos na figura 2, a maior parte dos alunos avaliados conseguiu escrever o nome completo (exemplo 1) ou o primeiro nome conforme registro na capa da prova (exemplo 2).

Sabe-se que as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999) vêm-se dando na psicogênese da língua escrita, com base na teoria piagetiana. Muitos estudos recentes têm tomado suas ideias como referências. Na pesquisa de Goulart (2000, p. 76), considera-se que

[...] são necessários dois tipos de evidência para dar suporte a uma *teoria construtivista do letramento*: primeiro, que as crianças apresentem formas sistemáticas de pensar que não possam ser atribuídas a alguma informação, implícita ou explícita, dada por adultos ou por estimulação ambiental; e segundo, que, a despeito da imprevisibilidade de algumas ocasiões que as crianças têm para obter informação (interagir com material impresso, trocar impressões com outras crianças, adivinhar, ou ser impedidas de fazê-lo

em contextos formais de aprendizagem, e assim por diante), encontra-se uma ordem nos problemas enfrentados e nas soluções propostas pelas crianças. [...] há evidência acumulada em grande número de pesquisas, em vários países, de que ambas as condições são preenchidas no desenvolvimento do letramento.

Atualmente, são vários os autores cujas pesquisas apontam para o fato de que os conhecimentos das crianças, diferentemente dos conhecimentos dos adultos, são organizados de modo a permitir que elas aprendam sobre letras, sons, palavras e textos, ao mesmo tempo, e em várias ordens. Além disso, também desenvolvem estratégias de monitoramento e de autocorreção. Nesse percurso, a criança elabora hipóteses para a representação das palavras.

Ferreiro (2001, p. 16) defende que “quando a criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado”.

Desse modo, a produção textual das crianças investigadas mereceu especial atenção. Naquela altura do ano letivo (maio de 2009), era natural que se encontrassem poucas produções alfabéticas. Porém, mesmo assim, procurou-se verificar a ocorrência quantitativa e qualitativa deste quesito.

A fim de incentivar a produção de um pequeno texto, foi solicitado aos alunos que escrevessem uma história a partir de uma figura contextualizada na temática da atividade de avaliação.

De acordo com Grossi (1990, p. 62), “[...] a produção individual pode ser motivada de muitos modos. O importante é que se crie, numa sala de alfabetização, um clima em que se escreva muito, em que aquilo que se escreve seja muito valorizado”.

Dessa forma, a produção escrita dos alunos, em fase de alfabetização, é rica em indícios de como se está dando o processo de aquisição da linguagem escrita formal.

O sentido etimológico da palavra texto vem do latim (*textum*) e significa tecido, entrelaçamento. Nicola e Infante (1990, p. 71) revelam que “O texto resulta de um trabalho de tecer, de entrelaçar várias partes menores a fim de se obter um todo inter-relacionado”.

No sentido amplo do letramento, é exigido que se possa ler e produzir os mais variados tipos de textos, incluídos, também, textos não-verbais.

Por isso, para se definir um texto é importante considerar o que leciona Koch (1989, p. 23): “Um texto não é simplesmente uma sequência de frases isoladas, mas uma unidade linguística com propriedades estruturais específicas”.

Assim, para efeito desta avaliação, considerou-se texto a ser avaliado aquele que continha pelo menos uma oração. “Oração é a frase ou parte de uma frase que se organiza em torno de um verbo. É constituída, geralmente, de dois elementos: sujeito e predicado” (FARACO; MOURA, 1991, p. 309).

Em resumo, o texto produzido pelo aluno submetido a esta avaliação contemplou as seguintes características:

- a) Foi uma produção verbal – Desenhos ou serrilhados foram considerados na categoria de não produção.
- b) Possui sentido – Isto quer dizer que o texto estava de acordo, primeiramente, com o que foi solicitado no comando e, ainda, continha elementos linguísticos que levaram o leitor a entendê-lo.
- c) Considerando que a condição básica para ser considerado um texto é estar de acordo com o que foi solicitado na atividade avaliativa, o primeiro aspecto avaliado foi a situação da produção textual, conforme critérios incluídos no quadro apresentado a seguir.

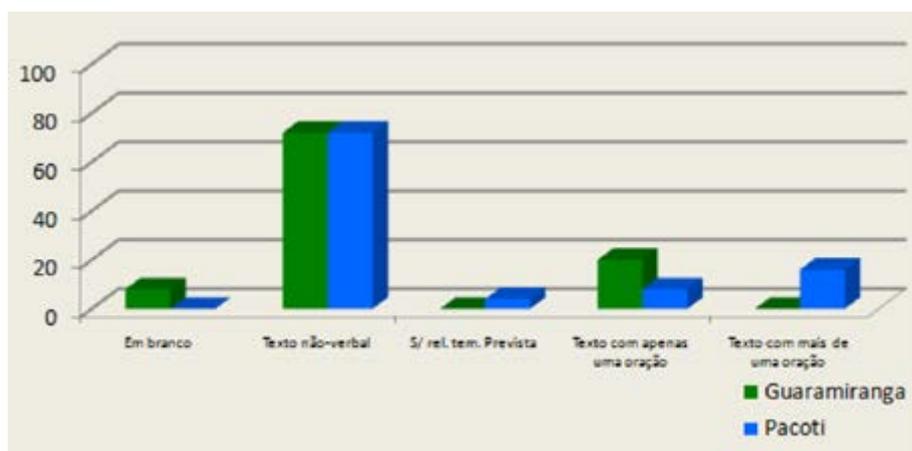
**Quadro 1** – Critérios utilizados na análise da produção textual

0 – Deixou o espaço da atividade em branco
1 – Produziu texto não-verbal
2 – Escreveu texto sem relação com a temática prevista
3 – Produziu um texto com apenas uma oração
4 – Produziu um texto com mais de uma oração

**Fonte:** Manual para avaliação da parte escrita (MARQUES e RIBEIRO, 2009, p. 55)

Os resultados dos alunos para a produção textual indicam que a maior parte dos alunos está concentrada na categoria de não produção (72% em ambos os municípios). Há de se destacar os 4 alunos da turma de Pacoti que produziram um texto com mais de uma oração.

**Figura 3** – Distribuição percentual dos alunos na avaliação da produção textual

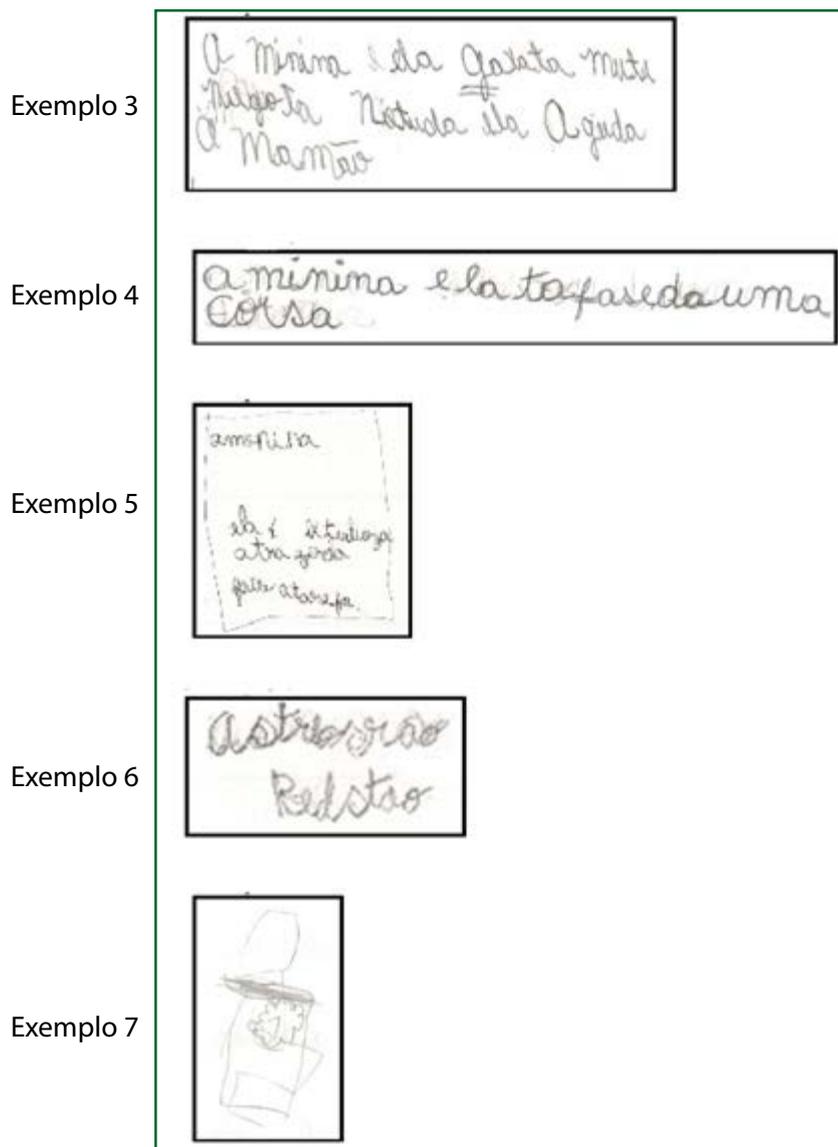


Nota-se que em Guaramiranga alguns alunos deixaram a atividade em branco, houve uma grande quantidade de alunos com produções não-alfabéticas e uma pequena quantidade produziu textos com apenas uma oração.

Em Pacoti, já se visualizaram alguns alunos produzindo textos com mais de uma oração.

As produções dos alunos são muito valiosas para as professoras compreenderem e identificar quais são aqueles alunos que dominam as regras discursivas da linguagem oral e já conseguem encadear orações com uma unidade temática.

**Figura 4** – Exemplos de produções escritas – 1º ano



Os três primeiros exemplos (3, 4 e 5) compreendem produções alfabéticas com certo encadeamento lógico.

Numa perspectiva psicogenética, os ‘erros’ cometidos pelo alfabetizando são indicadores do processo através do qual ele está descobrindo e construindo as correspondências entre o sistema fonológico e o ortográfico (SOARES, 2008, p. 103).

Os textos dão indícios dos caminhos trilhados. Observa-se que há “erros” na marca da nasalidade, como pode ser notado no exemplo 4: “fasedo” ao invés de “fazendo”. Quando ocorre esse tipo de “erro”, Soares (2008, p. 104) esclarece que o aluno

[...] já construiu o sistema de vogais orais e nasais e que tendo também construído o conceito de que a escrita é alfabética, supõe que a cada fonema (no caso a cada vogal oral ou nasal) corresponde um grafema: nesse momento seria o contrário, o uso das letras que marcam a nasalidade (n, m) que provavelmente se configuraria, para a criança, como um “erro” – o uso de uma letra que não corresponde a um fonema.

Outro detalhe observado no exemplo 4 é uma flutuação na segmentação entre as palavras. Grossi (1990, p. 46) assevera que

Quando os alunos começam a escrever as ideias que lhes vêm à cabeça (produzindo textos) e lhes ocorre escrever palavras com as quais não se familiarizaram na sua curta história escolar de alfabetização, eles se põem a refletir como se as escreve. Com efeito, isso se impõe por serem palavras que eles nunca visualizaram e não podem, portanto, contar em nada com a memória para saber como são escritas. Pode-se ver como essa reflexão é extremamente útil para o domínio da língua.

Grossi (1990, p. 47) defende que a dificuldade na segmentação das palavras pode ser explicada pela ênfase que é dada à fonetização da sílaba:

Concentrando-se na sílaba como *lhe* é absolutamente importante neste momento, as palavras tendem a desaparecer como um todo. O aluno para, a cada sílaba, a fim de decidir como ela é escrita. Isso acontece especialmente quando ele está redigindo um texto livre com ideias suas.

A grande desvantagem de uma produção textual estar atrelada a uma figura prévia é exatamente o que se pode visualizar nos textos de alguns alunos: a formulação de uma lista de sentenças declarativas e até independentes. Observa-se tal situação nos textos do exemplo 3 e 5, respectivamente.

*A menina ela gostava muito e gosta e de estudar. Ela ajuda a mamãe. A menina ela é estudiosa atrasada faz a tarefa.*

Entretanto, a estratégia de utilizar uma figura para estimular a produção dos alunos foi utilizada apenas para efeito de uma avaliação padronizada. É importante ressaltar que as professoras devem ser orientadas a explorar as produções espontâneas dos alunos nas atividades de intervenção no dia-a-dia da sala de aula.

Retornando aos exemplos anteriores, pode-se notar, no exemplo 6, uma produção do tipo pré-silábica, em que o aluno utilizou letras, porém de forma tão aleatória que não foi possível expressar o que ele, de fato, quis escrever (*A menina estuda na escola. A menina é inteligente.*).

O exemplo 7 é uma produção icônica, na qual o aluno se expressou através de um desenho. É uma fase anterior à do exemplo 6.

Vale ressaltar que a proposta de produção textual permitiu uma escrita mais livre e que há, de certa forma, que se considerar esse aspecto, visto que Soares (2008, p.

105) defende que

Além de construir seu conhecimento e domínio do sistema ortográfico, o aprendiz da língua escrita também deve construir o conhecimento e o uso da escrita como discurso, isto é, como atividade real de enunciação, necessária e adequada a certas situações de interação, e concretizada em uma unidade estruturada – o texto – que obedece a regras discursivas próprias (recursos de coesão, coerência, informatividade, entre outros).

Por fim, esse estudo não pretendeu entrar no mérito dos métodos de alfabetização, por isso não faz referência a essa particularidade. Porém, reforça que o objetivo de realizar uma avaliação diagnóstica com os alunos do 1º ano, acima de tudo, é mostrar um modo de analisar os resultados com fins pedagógicos e de provocar uma reflexão nos professores sobre o estágio em que seus alunos se encontram na aquisição das habilidades de escrita. Isso, de fato, “desarruma” o planejamento docente e, sobretudo “mexe” na rotina da sala de aula. Eis, pois, o intuito maior do estudo.

## CONCLUSÃO

Este estudo teve, portanto, como objetivo principal, realizar uma avaliação diagnóstica com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, em nível da alfabetização, na dimensão escrita, enfatizando que os resultados podem servir como ferramenta pedagógica na melhoria da aprendizagem dos alunos, orientando as ações pedagógicas para o processo de alfabetizar crianças.

A avaliação da escrita para o 1º ano, elaborada dentro de uma temática específica e com aplicação interativa, foi muito bem aceita pelos alunos e possibilitou muita descontração. Para crianças dessa faixa etária, esse tipo de avaliação se mostrou bastante adequado.

Os resultados aqui apresentados sobre a avaliação da escrita mostraram que houve um pequeno destaque para os alunos de Pacoti na escrita do nome próprio (48% escreveram o nome completo e na sequência correta), enquanto que em Guaramiranga a frequência foi de 36%. Entretanto, na avaliação da produção textual, o mesmo percentual (72%) foi encontrado em ambos os municípios na categoria “Produziu texto não-verbal”. Há um destaque para Pacoti, que apresentou 16% dos seus alunos produzindo texto com mais de duas orações, em contraposição a Guaramiranga onde não houve nenhum registro nessa categoria.

O estudo mostrou que é possível e recomendado analisar os resultados das avaliações das crianças em nível de alfabetização para se investigar sobre a relação que a criança faz entre a linguagem e a realidade por ela representada, dentre outras coisas.

Por fim, o instrumento aplicado apresentou-se como uma boa oportunidade de diagnosticar o nível de desenvolvimento das hipóteses de escrita das crianças avaliadas.

## REFERÊNCIAS

- BENVENISTE, C. B. A escrita irredutível a um código. In: FERREIRO, E. (org.). **Relações de (in) dependência entre oralidade e escrita**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- CONDEMARÍN, M.; MEDINA, A.. **Avaliação autêntica: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CRONBACH, L. J. **Designing evaluations of educational and social programs**. Chicago: Jossey-Bass, 1982.
- DIETER, L. **Inscrição de um próprio ao nome na escrita do nome próprio**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2004.
- ESCUDERO, T. Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual: Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. In: **Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa**, v. 9, n. 1., 2003. Disponível em: [http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm).
- FARACO, C. E.; MOURA, F. M. **Gramática**. São Paulo: Editora Ática, 1991.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FERREIRO, E. **Cultura escrita e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- GROSSI, E. P. **Didática do nível alfabético**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- KOCH, I. **A Coesão Textual**. São Paulo: Contexto, 1989.

MARQUES, C. de A.; RIBEIRO, A. P. de M. (orgs.) **Manual para avaliação da parte escrita**. Fortaleza: SECUC, 2009.

NICOLA, J.; INFANTE, U. **Gramática essencial**. São Paulo: Scipione, 1990. PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens –**

entre duas lógicas. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. In: **Perspectives of Curriculum Evaluation**, (pp. 39-83). AERA Monograph 1. Chicago: Rand McNally and Company, 1967.

SIMONETTI, A. **O desafio de alfabetizar e letrar**. Fortaleza: IMEPH, 2007. SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

# AVALIAÇÃO EXTERNA E A FINALIDADE DA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SOBRAL

**JANE KELLY VENCESLAU SOUSA**

Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA – jkvsousa@hotmail.com

**FRANCISCO ULLISSIS PAIXÃO E VASCONCELOS**

Universidade del Mar / Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA – fupv\_26@hotmail.com

**MARLA VIEIRA MOREIRA DE OLIVEIRA**

Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA – marlavmoliveira@yahoo.com.br

## INTRODUÇÃO

A avaliação é um ato permanente em nossa vida. Na educação, avaliar no sentido de construir, pensar sobre, questionar é um exercício de suma importância que deve partir do planejamento de aula e ser acompanhado cotidianamente, principalmente tratando-se de avaliação na educação infantil.

Partindo de uma compreensão ampla dos processos avaliativos, o Art. 31 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96) vai nos dizer que “na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996). Ou seja, a avaliação na Educação Infantil compreende a inserção de um modelo que ultrapasse a dimensão de aferição de conteúdos de ensino aprendidos e que priorize o desenvolvimento evolutivo de aprendizagem.

No entanto, a realidade das escolas brasileiras ainda deixa a desejar no que se refere às possibilidades de um trabalho multiprofissional, por exemplo, no acompanhamento do desenvolvimento cognitivo e dos processos de ensino-aprendizagem dos educandos, cabendo muitas vezes somente ao professor a tarefa de acompanhar os casos críticos envolvendo os educandos, aconselhar pais, executar os processos de avaliação internos e externos e efetivamente “dar resultados” quantitativos à instituição escolar, o que interfere em algumas situações, sobretudo no que se refere à oportunidade para que suas crianças expressem seu desenvolvimento qualitativo de forma plena.

Partindo do que representa a avaliação para o processo de ensino-aprendizagem, e diante das recentes ações de aplicação de avaliações externas para a Educação Infantil (crianças de 4 e 5 anos) bastante fomentadas no município de Sobral – Ce, sentimos o desejo de pesquisar o referido assunto.

O objetivo geral foi compreender a necessidade de aplicação de Avaliação Externa para alunos na Educação Infantil. Buscamos ainda observar os impactos que o processo de Avaliação Externa causa nos professores e conseqüentemente nas crianças, bem como a finalidade desse modelo avaliativo para a Educação Infantil; averiguar se o currículo de ensino dos centros de educação apresentam conteúdos condizentes com a proposta da avaliação externa; perceber se há utilização dos resultados obtidos na avaliação externa como estratégia para redimensionar processo de ensino em sala de aula; verificar se a avaliação externa subsidia o nível de aprendizagem das crianças.

Para embasar teoricamente esse estudo buscamos referências em autores que discutem essa temática, com ênfase em Luckesi (2001 e 2005), Estebam (2001), Hoffmann (1993 e 2002), dentre outros autores que dirigem suas pesquisas aos processos de avaliação.

O estudo é qualitativo que, segundo Oliveira (2008), facilitam descrever a complexidade de problemas e hipóteses, bem como analisar a interação entre variáveis, compreender e classificar determinados processos sociais, oferecer contribuições aos processos das mudanças, à criação ou à formação de opiniões de determinados grupos e à interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos.

Foram utilizados na coleta de dados observações indiretas e entrevista semi-estruturada com 1 coordenadora, 3 professoras de turmas de infantil V de uma escola pública no município de Sobral – CE e com uma aplicadora da Avaliação Externa do referido município. De acordo com Alves-Mazzoti e Gwandsznajder (2004), por sua natureza interativa, a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente por meio de questionários, explorando-os em profundidade, podendo ser a principal técnica de coleta.

Em respeito aos princípios éticos da pesquisa, os sujeitos entrevistados foram antecipadamente informados dos objetivos, e concordaram em participar. Através do consentimento livre-esclarecido foi garantido o anonimato dos entrevistados.

## CONCEITUANDO AVALIAÇÃO

Na definição do termo avaliação, percebemos de imediato o atrelamento que ele traz ao conceito de medição, julgamento e exclusão. Avalia-se com o objetivo de aferir, baseado em uma média já predefinida, se determinado sujeito comporta-se de forma igual, inferior ou superior ao conceito estabelecido. Segundo Ferreira (1995), avaliação pode ser traduzida como ato de avaliar, valor determinado por peritos, apreciação, estima.

Luckesi (2005) aponta que um dos seus papéis é diagnosticar a situação da aprendizagem, tendo em vista subsidiar a tomada de decisão para a melhoria da qualidade do desempenho do educando. Segundo o autor, a avaliação é processual e dinâmica, ou seja, quando proposta com o objetivo buscar meios pelos quais todos educandos possam aprender o que é necessário para o próprio desenvolvimento, é inclusiva. Sendo inclusiva é, antes de tudo, um ato democrático.

Hoffmann (2002) em suas concepções esclarece que o processo avaliativo não deve estar centrado no entendimento imediato pelo aluno das noções em estudo, ou no entendimento de todos em tempos equivalentes. Essencialmente, por que não há paradas ou retrocessos nos caminhos da aprendizagem. Todos os aprendizes estão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos.

No que diz respeito à consolidação do processo de avaliação da aprendizagem pontuamos primordialmente a questão da heterogeneidade. Segundo Estebam (2001), a avaliação realizada na sala de aula articula sujeitos e contextos diversos, confrontando os múltiplos conhecimentos que perpassam o saber, o fazer e o pensar de alunos e professores. Dessa forma é necessário que além de discussão, sejam fomentadas mudanças gradativas de paradigmas e posturas em todos os setores da sociedade.

O processo avaliativo está estruturado pelas ideias de homogeneidade, linearidade, previsibilidade, sendo uma das práticas centrais nos processos escolares para disciplinar o conhecimento, disciplinar e hierarquizar os sujeitos, prever e homogeneizar resultados e processos dando informações que permitem ordenar diversas outras práticas cotidianas, atos que pretendem garantir, pela uniformidade dos parâmetros e dos resultados, a qualidade da dinâmica pedagógica. (ESTEBAM, 2001, p.03)

A avaliação educacional identifica-se a partir de duas dimensões: uma interna, avaliação da aprendizagem realizada pelo professor como parte do seu fazer pedagógico, e a outra externa, avaliação do desempenho escolar, em larga escala, de natureza sistêmica, realizada por agente externo à escola. Tanto a avaliação interna como a externa, precisam estar na pauta das discussões das escolas, para que de fato possam cumprir com o seu papel, para obtenção de resultados efetivos de melhoria da aprendizagem dos alunos.

No tocante à avaliação na educação infantil, os teóricos propõem que os educadores elaborem processos avaliativos contínuos e dinâmicos, tendo em vista que os progressos nessa fase da vida se apresentam de forma sutil e não apresentam-se completamente consolidados. Nesse sentido,

*A avaliação na Educação Infantil não tem o objetivo de fazer a criança passar de ano, mas o intuito de observar e compreender o dinamismo presente no desenvolvimento infantil e redimensionar a prática pedagógica, ajudando o professor a intervir no momento certo em que as dificuldades apresentam-se, acompanhando a evolução da criança. (SILVA, 2012, p. 4)*

Avaliar na educação infantil é importante para que o educador amplie sua visão sobre cada educando, considerando suas potencialidades e não o que a criança sabe ou não sabe fazer. Para ser eficaz e coerente, a avaliação deve buscar verificar se os resultados foram alcançados, se houve progressos no aprendizado, quais os pontos positivos ou negativos na ação educativa, buscando com essa reflexão contínua reorganizar processos e replanejar ações a serem direcionadas aos educandos.

*A avaliação deve ajudar todos a crescer, independentes de serem ativos ou apáticos, espertos ou lentos, interessados ou não. Sabemos que os alunos são diferentes uns dos outros e a avaliação nos possibilita identificar essas diferenças, dando-nos bases para elaborar as atividades de ensino e aprendizagem. (LIBÂNEO, 2000, p. 102 apud MARTINS, 2009, p.980)*

Portanto, é perceptível que na educação infantil faz-se necessário respeitar o ritmo de desenvolvimento cognitivo de cada criança, onde o educador deve interagir com o aluno, acompanhando em todos os momentos. Neste contexto de observações, o professor consegue também refletir sobre sua prática pedagógica e proporcionar aos alunos uma aprendizagem significativa e prazerosa, num espaço de descontração e interação.

## HISTÓRIA DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NO MUNDO E NO BRASIL

As avaliações em larga escala, segundo Horta Neto (2007), tiveram como primeiras expressões a partir do Anuário Estatístico do Brasil e começaram a ser realizadas a partir de 1906. Segundo o autor, eram levantados dados sobre os níveis de ensino público e privado, existentes na época. Os dados eram coletados basicamente na cidade do Rio de Janeiro, à época o Distrito Federal, e forneciam anualmente, até 1918, informações sobre o número de escolas, de pessoal docente, de matrículas e de repetências.

Com relação ao surgimento da avaliação externa em um âmbito mundial, Horta Neto (2007) pontua que no início da década de trinta, houve uma crescente busca por avaliar os que aconteciam na escola. Isso teve maior expressão nos Estados Unidos, coincidindo com o momento em muitos

passaram a buscar a educação, principalmente nos países centrais. Os principais questionamentos eram acerca da significância dos conteúdos ensinados para a vida em sociedade.

Voltando a situação de nosso país, Horta Neto (2007) em seus estudos e proposições relata que em 1934, foi criado no Brasil o Instituto Nacional de Estatísticas, embrião do atual Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, que tinha como objetivo central “promover e fazer executar, ou orientar tecnicamente, em regime federalizado, o levantamento sistemático de todas as estatísticas nacionais, fossem elas educacionais, culturais e médicos sanitários”.

Já na década de 60, surge como tema de destaque internacional a relação entre avaliação e qualidade, tendo seu marco de referência nos Estados Unidos a partir de 1965. Foi nesse ano que o governo norte americano teria realizado o primeiro levantamento educacional em larga escala, que resulto no chamado Relatório Coleman. Este estudo baseou-se em uma pesquisa do governo americano envolvendo 645 mil alunos distribuídos em cinco diferentes níveis de ensino, com o objetivo de verificar entre diversas escolas, qual era a variação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos. Pela primeira vez verificou-se que as diferenças existentes entre os alunos eram explicadas muito mais pelas variáveis socioeconômicas do que por causas existentes no interior das escolas (BONAMINO e FRANCO, 1999; VIANNA, 2005).

No Brasil, em 1972, o Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP) ganha autonomia administrativa e financeira, e passa a se chamar Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Entre suas atribuições, estava o exercício de todas as atividades necessárias ao estímulo, coordenação, realização e difusão da pesquisa educacional no país, mas ainda não fazia parte de suas atividades a avaliação educacional.

As primeiras experiências avaliativas da educação, de forma nacional, aconteceram por iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) e buscava avaliar os programas de pós-graduação existentes no país.

Na década de 90 vimos surgir em quase todos os países da América Latina os Sistemas Nacionais de Avaliação da Aprendizagem. No Brasil, as primeiras experiências se deram no interior do Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro – EDURURAL, que tinha por objetivo expandir o acesso à escola primária, diminuir as taxas de repetência e evasão e melhorar o rendimento escolar dos alunos (HORTA NETO, 2007). Esse processo atribuía ao desempenho dos alunos a função de indicador das dimensões da qualidade do ensino, “aferindo através de provas de rendimento acadêmico, o nível de domínio de habilidades básicas nas áreas de Português e Matemática em alunos de 2ª e 4ª séries do ensino fundamental” (GATTI et alii, 1991, p 121).

Com a divulgação do Plano Decenal de Educação para todos, e a partir de 27 de dezembro de 1994, momento em que foi assinada a Portaria 1.795, o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, passou a ser um processo nacional de avaliação (BRASIL, 1995) e tinha por finalidade “aferir a aprendizagem dos alunos e o desempenho das escolas de 1º grau e prover informações para a avaliação e revisão de planos e programas de qualificação educacional” (BRASIL, 1993).

Uma questão que ganhou relevância no Plano foi a qualidade dos serviços prestados pelo Estado. Para tanto o Plano propõe a implantação de:

*Uma ação de avaliação institucional, com o objetivo de identificar a finalidade de cada órgão da administração pública no sentido de promover o (re) alinhamento com os objetivos maiores do Estado. Em seguida, será elaborada uma sistemática de avaliação, a partir da construção de indicadores de desempenho, que permita mensurar os graus de concepção dos objetivos pretendidos (BRASIL, 1995).*

Em 1996, foi aprovada a nova LDB, Lei 9.394. De acordo com os estudos de Horta Neto (2007) pela primeira vez a legislação refere-se à coleta de informações e à avaliação com o objetivo de atuar sobre a qualidade do ensino. No mesmo ano, foi editado o Decreto MEC nº 1.917 que determinava, entre outras medidas, a criação da Secretaria de Avaliação e Informação Educacional (SEDIAE).

Esse breve histórico nos leva a perceber que a institucionalização da avaliação como política de Estado é resultado de um longo processo de estudos e de experiências concretas, desenvolvidas, tanto no Brasil, com em outros países, que se consolidou na prática que hoje observamos ser vivenciadas em muitos estados e municípios brasileiros.

Faz-se necessário destacar, que, embora se tenha como certeza que a avaliação externa no Brasil teve início durante o governo FHC, embora tenha sido neste governo que ela ganhou notoriedade, segundo Horta Neto (2007), bem antes, no início dos anos 80, iniciativas públicas e privadas já desenvolviam ações nesse sentido.

## OS ACHADOS DA PESQUISA

### As iniciativas de Avaliação Externa no município de Sobral

Implantada no município de Sobral no ano de 2001, a avaliação externa teve como objetivo buscar meios para restituir a imagem do referido município perante o estado e conseqüentemente ao país, tendo em vista que nos anos de 2000 e 2001, a situação educacional do Município apontava para índices baixíssimos de leitura e escrita e ainda tinha como problema o fato de muitos educandos estarem em séries não condizentes com suas idades.

Partindo desse fato, a Secretaria de Educação de Sobral optou pela utilização do Modelo de Avaliação Externa, fomentando entre professores e gestores o princípio de que avaliação deveria ser pensada como ato constante, onde todos os atores educativos presentes na escola teriam que estar envolvidos em um único sistema de avaliação e que dependendo da forma que se realizaria, traria conseqüências positivas ou não.

Desejosos de que esse processo não apresentasse lacunas, a Secretaria de Educação de Sobral investiu de forma ampla na qualificação de gestores, focando no perfil de liderança numa perspectiva administrada da educação, e pensando a formação de professores de forma contínua e com periodicidade mensal. Para isso foi criada a Escola de Formação Permanente do Magistério do Município de Sobral (ESFAPEM).

Partindo desse marco distintivo fundamental, caracterizou-se em Sobral a lógica de gestão dos processos educacionais baseada no “trabalho de resultados”, com foco na alfabetização na idade certa, cujas metas de aprendizagem deveriam ser cumpridas pelas escolas da rede municipal e ao final de cada semestre eram avaliadas mediante métodos e teorias pedagógicas estabelecidas. (INEP, 2005)

### Trocando em miúdos: as avaliações externas e a vivência dos professores

Em cumprimento ao acorde de sigilo, os sujeitos são representados da seguinte forma: C1, quando citada a coordenadora e P1, P2 e P3 para mencionar os relatos das educadoras em questão. Todas tem formação inicial em Pedagogia e atuam na Educação Infantil respectivamente a 6, 5, 3 e 1 ano. No que se refere a outro sujeito da pesquisa, a profissional aplicadora das avaliações externas,

atribuímos o pseudônimo Sandra. Esta é licenciada em Letras, graduanda em Pedagogia e há três anos atuando nos processos de Avaliação Externa.

Uma questão, a saber, foi se as professoras estavam cientes de como deveriam acontecer às avaliações na Educação Infantil na tentativa de identificarmos se a prática de avaliação externa mudou o foco da avaliação nesse nível de ensino no contexto investigado. E a esta indagação obtivemos respostas como:

“Pra mim a primeira coisa que vem a minha mente de avaliação, é você ter o conhecimento, em que seu trabalho está progredindo para o desenvolvimento da criança. Vai lhe dar pistas pra você saber o que tem que repensar, se você tem que... inserir aquela criança dentro do aprendizado, para mim e, e... tendo como princípios básicos mesmo a criança, não o município,[...] a essência da criança, também respeitando os limites que cada criança tem, a idade...”( P1) “Acho que o processo de avaliação ele, ele... é fundamental, como já havia lhe dito, eu avalio para saber onde eu posso melhorar. [...] As suas didáticas, suas práticas pedagógicas, já são muito ultrapassadas, renovar, avaliação é pra isso, é pra ser pra isso”.(P2)

“A avaliação ela tem que ser interdisciplinar tem que avaliar todos os fatores que a criança se desenvolve, o social, o afetivo, o emocional. A criança ela,... ela aprende uma atividade, só se for uma atividade lúdica e você avalia ali se ela se desenvolveu ou não [...]” (P3)

Embora as falas das professoras apontem para um conceito que traga elementos das teorias de avaliação pudemos perceber nas observações que esse modelo está apenas no discurso. Sobre isso Hoffmann (1993) fala da contradição entre o que é falado e o que é praticado por alguns docentes. Para a autora isso indica que a ação classificatória e autoritária da avaliação é ainda exercida nas escolas.

Sobre os processos avaliativos adotados pela escola, foi pontuado o que são utilizadas fichas de acompanhamento individual, observação e anotações diárias sobre os “pequenos progressos” de cada criança e ainda a Avaliação Externa do município.

Ao abordar como o professor sente que as crianças se comportam frente ao processo de Avaliação Externa, C1 defendeu o processo dizendo que as crianças já estão “acostumadas” a ele e até gostam, pois se sentem valorizadas e envolvidas. Porém, o relato da P1 e P2 acabou por contrariar o depoimento de C1, já que disseram que há resistência por parte das crianças em participarem da avaliação externa no formato em que ela vem sendo realizada. Notificaram que há tensão, medo e muita insegurança das crianças em terem que sair de sala e ficar sozinhas perante o avaliador:

“Olhe... o que é trazido da prefeitura, a gente nota assim uma certa apreensão, nervosismo, insegurança, [...] aquela avaliadora, ela se apresenta, com meia hora ela começa uma avaliação, deixando a criança totalmente insegura, inibida

[...] . ela não tem aquela segurança, as vezes sabe do conteúdo, sabe até mais, mas por estar nervoso, inibido, acaba que nem concluindo.”(P1)

“Elas vão com insegurança, muitas crianças tem resistência, ano passado tive crianças que foram chorando, a nossa sorte é que nós tínhamos uma pedagoga avaliando [...]” (P2)

A resposta da P3 seguiu outra linha de concepção, porém a mesma concordou que as crianças não recebem a avaliação de forma tranquila.

“... eles já sabem que elas vão fazer a avaliação... eles dizem que vão fazer a tarefinha com a tia da avaliação. O problema é que alguns professores ficam nervosos, tensos, e não tem como não ficar, e conseqüentemente as crianças se comportam de forma tensa também. Ano passado eu fiquei na sala da P2 e elas ficam agitadíssimas, só perguntando, “tia, é minha vez?”, “tia eu vou ser nota dez?”, “vou ser joia?” e isso altera a rotina natural da sala de aula...”

Esse nível de ansiedade existente entre os professores se torna epidérmico às vésperas e nos dias das avaliações, mas se faz presente durante todo o ano fazendo com que os professores persigam as “metas” estabelecidas em função daquele momento crucial: a avaliação externa e não a aprendizagem do aluno.

Quanto à inter-relação currículo e avaliação externa, encontramos algumas incoerências. Tanto C1, como P1, P2 e P3 apresentaram a informação de que a escola trabalha com base nas matrizes preparadas pelo município, uma espécie de material didático confeccionado por técnicos, e que este material não condiz com o nível dos conteúdos avaliados na avaliação externa. Sobre isso fala C1:

“A secretaria já determina o material que a gente vai trabalhar, [...] a gente trabalha porque a secretaria pede. Fazemos algumas atividades, algumas coisas são boas, não é de todo ruim, mas a visão do programa é diferente da nossa, então a gente só mescla alguma coisa. E com relação à externa, não da pra prever realmente o que vai ser, então a gente pega no geral, o que já foi em outras avaliações e realmente com o que a criança tem que se sair, isso e isso, então é em cima disso daqui que a gente vai trabalhar, pra onde a externa for a gente tá preparado.”

Todo o processo escapa das mãos do professor. Este não decide o que será ensinado, nem como será ensinado, muito menos o que estará presente nas avaliações, nem é consultado, nem sondado. Alias ninguém sabe o que virá nas avaliações e estas são feitas a partir de suposições acerca do que os alunos aprenderam ou viram em sala.

Mas isso não é só contraditório pelo desconhecimento do que virá nas avaliações externas. Se considerarmos o pensamento de Enguita (1995, p. 07) quando diz que a avaliação tem que servir “para subsidiar a tomada de decisões em relação à continuidade do trabalho pedagógico e não para decidir quem será excluído do processo”, percebemos que isso não pode ocorrer já que sempre os professores recebem seus planos já prontos. É importante ressaltar que para que uma escola seja realmente autônoma, ela “não pode depender dos órgãos centrais e intermediários que definem a política da qual ela não passa de executora” (VEIGA, 2002, p 36)

A respeito da percepção dos professores sobre pontos positivos e negativos da aplicação da Avaliação Externa para turmas de infantil, notou-se muita resistência em se falar abertamente sobre o assunto. Todas desconversaram, falaram que a avaliação apresenta pontos significantes e positivos. Porém um fato chamou bastante a atenção, no que diz respeito a unanimidade nas respostas referentes aos pontos negativos. Segundo as entrevistadas, o fato de desconhecerem o conteúdo que vai ser tratado na avaliação as deixa angustiadas e sem direcionamento em sua prática pedagógica.

Outro ponto negativo de grande relevância para as entrevistadas são os profissionais aplicadores:

“Os profissionais aplicadores, [...] a forma deles tratarem a criança, mesmo sendo da educação, se ele não tiver essa forma de tratar, de perceber a criança, porque muitas vezes o avaliador chega de uma forma tão seca, só pra avaliar, só vem pra avaliar...(C1)”

Nesse sentido a P2 complementa:

“...eu acho que o fato de colocar uma criança sozinha com um adulto que ele não conhece não faz bem, eu acho que não vai dar um rendimento legal, se eu sou ou vou ser uma avaliadora, eu tenho que me apresentar na escola, e não um dia antes, eu tenho que fazer parte daquela rotina por no mínimo uma semana...”

Foi a partir desses relatos que entrevistamos a avaliadora externa, Sandra, que nos relatou que para se atuar nessa função, o profissional avaliador é submetido à seleção de currículo, entrevista e um treinamento de um dia, norteando-os de como devem portar-se na execução da avaliação nas escolas. Segundo ela, sua função de avaliadora, diferente do que pensam algumas escolas e educadores, é facilitar o processo de avaliação. No entanto, ao final de sua entrevista, Sandra relatou o seguinte:

“Existe a questão do preconceito, as escolas vão logo julgando a gente antes de conhecer o trabalho, antes de conviver. Tem escolas que recebem a gente que é uma maravilha, mas já tem outras que se pudessem jogar pra fora na hora que a gente chega [risos] Quando isso acontece, quando o avaliador não é tão profissional e ele é muito mal recebido, ele quer sair logo, isso repercute, eu acho que atrapalha o desenvolver da avaliação.”

Tomando por base essa declaração, nota-se que a concepção das entrevistadas é relevante, no que diz respeito à má conduta e má postura de alguns avaliadores. No entanto percebe-se também que o profissional avaliador sofre uma grande pressão psicológica e isso em algumas situações pode desencadear uma reação prejudicial à execução plena de sua atividade.

Finalizando a entrevista, buscou-se junto aos sujeitos da pesquisa perceber se os mesmos consideram os resultados obtidos ao final do processo de avaliação externa coerentes com o nível de aprendizagem de suas crianças e de que forma os educadores utilizam esses resultados para repensarem suas ações em sala de aula e redirecionarem sua prática pedagógica.

“A avaliação ela tem que haver. Os métodos que se avaliam é que eu não concordo, [...] a avaliação para a educação infantil tem que ser gradativa global de tudo que a criança passa... seja no movimento, seja a nível de conteúdo específicos, na linguagem, na natureza, na sociedade, tem que englobar, ela não pode chegar aqui e, eu vou avaliar números e letras. Não, esse é um ponto que eu não concordo da avaliação externa [...] vendo uma parte da criança, então ela tá limitando a criança[...] Às vezes você para pra pensar, valha o que é que eu estou fazendo aqui, porque foi que eu fiz isso, eu cansei, busquei e não deu certo? Será se eu estou no infantil certo, né? Fica aquele ponto de interrogação. Eu já me perguntei, eu já me angustiei, por que assim, da gente, assim, o menino aqui né, na avaliação interna, o menino fez 100% , até quando chegou a avaliação externa e foi aquele fracasso total. Por que o menino não fez o nome, se ele fazia o nome todo sem errar? Por que o menino não fez o alfabeto? Ele já sabia fazer... Então quer dizer, são coisas que angustia. Agora por que você se angustia? Por que você sabe que seu trabalho foi feito e seu trabalho foi não reconhecido através de uma pontuação numérica.” (P1)

Sobre esse ponto, relatou a P2:

“A avaliação externa ela tem que tá a par de como eu estou recebendo a turma, e no final do ano, só assim se consegue ver avanços. Eles vem no final do ano e lançam uma avaliação que eles me dão só no ano que vem o resultado e o que é que eu pude fazer pelo meu aluno que não conseguiu? Será se ele não conseguiria fazer comigo? A turma passou, e que que eu pude fazer? Você avaliou eles no começo do ano pra saber onde eles chegaram?”

P3 também deixou sua concepção:

“A avaliação instiga o professor a trabalhar por metas, por meio de premiações [...] os resultados são apresentados em forma de estatísticas e dados. Ao meu ver a externa não apresenta resultados que mostrem a nossa realidade como ela é, pois muitas vezes nossas crianças passam por uma série de problemas com a família, como você pode ver, nossa escola é na periferia e às vezes a criança não está preparada pra esse momento de pressão e angústia, que para mim, é só pra isso que serve a externa pra pressionar os professores e desenvolver esse senso competitivo entre escolas, diretores e professores.”

De acordo com as entrevistadas, a avaliação não subsidia o que fora trabalhado em sala de aula, pois segundo as mesmas os progressos e evoluções das crianças são perceptíveis no cotidiano, nas pequenas ações, nas mudanças sutis de postura.

Percebeu-se diante dos relatos das mesmas que os processos utilizados nas salas de aula pesquisadas, assumem caráter de exame, perdendo sua essência de avaliação da aprendizagem. Seguindo a concepção de Luckesi (2005) a verificação (exame) transforma o processo dinâmico da aprendizagem em passos estáticos e definitivos. Dessa forma torna-se complexo e inviável do ponto de vista pedagógico, embasar em 15 minutos de avaliação, um trabalho desenvolvido durante um ano letivo, principalmente em se tratando de educação infantil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse estudo percebemos que o processo de Avaliação Externa impacta de forma negativa na atuação dos educadores tendo em vista que lhe tira a autonomia de avaliar e fazer considerações precisas sobre a aprendizagem de suas crianças e apresenta-se como meio de aferir, indiretamente, a atividade do educador em sala de aula.

Para a criança o impacto atinge seu perceber-se em sala de aula já que existe, ainda que velado, um espírito de cobrança e tensão para obtenção de bons resultados. Levando-se em consideração que na educação infantil a avaliação não tem o objetivo de promoção para série seguinte, compreendemos que a avaliação externa, nesse nível de ensino tem por finalidade promover a competitividade entre escolas, gerando lucros financeiros uma vez que escolas tidas como “nota 10”, a partir dos resultados da avaliação externa, recebem gratificações e incentivos enquanto que aquelas que não se enquadrarem nesse perfil recebem cobranças e constrangimentos.

Averiguamos ainda que há incoerência entre a organização dos conteúdos a serem tratados na avaliação externa e a proposta curricular adotada pelo centro de educação infantil, no que diz respeito ao material didático e programa de ensino adotado.

Com relação a utilização dos resultados das avaliações para redimensionar as ações de ensino, percebemos isso não pode ocorrer uma vez que a aplicação das avaliações externas acontecem ao final do ano letivo e seus resultados só serão divulgados em meados do ano seguinte. O professor somente receber planilha contendo o resultado de seus alunos do ano anterior e sofre as sanções ou premiações.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método das ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2 ed. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004.

- BONAMINO, Alicia, e FRANCO, Creso. **Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB**. In: Cadernos de Pesquisa, n.º 108, novembro, pp. 101-132. São Paulo, 1999.
- BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dez. 1996.
- \_\_\_\_\_. **Plano decenal de Educação para Todos**. Brasília, MEC, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Relatório do 2.º ciclo do Sistema de Avaliação da Educação Básica SAEB – 1993**. Brasília, INEP, 1995.
- ENGUITA, Mariano F. **Avaliação e Aprendizagem**. Revista Raízes e Asas. São Paulo: CENPEC, n. 8, 1995. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int\\_a.php?t=006](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=006). Acesso em 16 de abril de 2009.
- ESTEBAM, M. T. **Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano**. In: GARCIA, R.L., org., Novos olhares sobre a alfabetização, São Paulo, Cortez, 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141324782002000100011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782002000100011). Acessado em 15/04/2013.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995
- GATTI, Bernardete A.; VIANNA, Heraldo Marelím, e DAVIS, Cláudia. **Problemas e impasses da avaliação de projetos e sistemas educacionais: dois estudos de caso**, In Avaliação Educacional, jul-dez 1991, pp. 7-26. São Paulo, 1991.
- HORTA NETO, J.L. (2007). **Um olhar retrospectivo da avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005**. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil. Disponível em: <http://www.rioei.org/1533.htm>. Acessado em 29/05/2013.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré- escola à universidade**. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.
- HOFMANN, J. M. L. **Avaliação: Mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. 31. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais: a experiência de Sobral/Ce**. Série Projeto Boas Práticas na Educação. Brasília. 2005.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.
- MARTINS, Josenei. **Didática e Avaliação**. Centro Leonardo da Vinci. Indaial: Uniasselvi. Caderno de Estudos, 2009.
- OLIVEIRA, Maria Marly de. **Projetos, relatórios e textos na educação básica: como fazer**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.
- SILVA, Tânia Zanatta. **Avaliação na Educação Infantil: um breve olhar na avaliação da aprendizagem**. 2012. Disponível em <http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/viewArticle/142>. Acessado em 01/06/2013.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14ª edição. Papirus, 2002.
- VIANNA, Heraldo Marelím. **Avaliação do rendimento de alunos de escolas de 1.º grau da rede pública: um estudo em 15 capitais e 24 cidades**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. 1990.

# A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DURANTE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

**JULIANA SILVA SANTANA**

Mestranda em Educação (UFC), Pós-graduanda em Educação Inclusiva (UECE), Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (UECE), Graduada em Geografia (UECE) e Bolsista FUNCAP.

– jusantana11@yahoo.com.br

**ANTONIA KÁTIA SOARES MACIEL**

Mestranda em Educação (UFC), Especialista em Educação de Jovens e Adultos para Professores do Sistema Prisional (UFC), graduada em Pedagogia (UFC) e Bolsista FUNCAP. – katiassoaresmaciel@gmail.com

## INTRODUÇÃO

A proposta da escola visa promover educação de qualidade a todos, contribuindo para o crescimento cognitivo e social dos indivíduos. Contudo, percebe-se que suas tarefas multiplicam-se gradativamente, motivada pela busca de suprir necessidades primárias e necessárias ao desempenho de seu papel.

A formação do professor, embora bastante abrangente, por vezes, causa a sensação de incompletude, considerando-se o vasto campo de exercício. Planejar, mediar conhecimento, contribuir positivamente para o desenvolvimento de habilidades e competências e avaliar “basicamente” já estrutura um grandioso fazer, que exige bastante embasamento teórico-metodológico. Incluir pessoas com deficiência, perceber dificuldades no processo de aprendizagem e intervir pedagogicamente, mediar situações de conflito entre alunos, promover o diálogo e a aproximação família-escola, embora também façam parte deste fazer, ainda causam estranhamento para muitos educadores.

A perspectiva de uma escola inclusiva, proposta em forma de lei, a exemplo a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, leva-nos a direcionar novos olhares às diversidades e considerarmos que, contrapondo o tradicionalismo escolar, existem diversos modos e tempos de aprendizagem. Esta sensibilidade pedagógica necessita de consistência nos saberes que envolvem o processo de desenvolvimento cognitivo, psicológico e social do aprendente. Saberes técnicos e específicos, além de saberes éticos e políticos que ultrapassam esse fazer.

Ao tratar de aquisição de leitura e escrita, condição *sine qua non* para o bom desenvolvimento dos conhecimentos escolares, os saberes pedagógicos que envolvem o processo devem estar claros e bem fundamentados, tornando-se essenciais na prática.

Os conceitos relacionados à alfabetização passaram por uma significativa modificação, através, também, das contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a psicogênese da língua escrita. Mais centrada nas hipóteses das crianças sobre leitura e escrita, essa concepção teórica descentraliza o saber, que anteriormente era restrito ao professor, e permite ao sujeito aprendente assumir o papel protagonista de sua própria aprendizagem, desenvolvimento e dificuldade.

Considerando o indivíduo como corresponsável pelo seu desenvolvimento, destaca-se a importância da mediação do professor e da interação com o aluno, onde ambos são ativos, autores do aprender e, com isso, dividem também as dificuldades de aprendizagem e de ensinagem.

Diante dessa realidade, torna-se pertinente um estudo reflexivo sobre a formação do professor para trabalhar com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, atentando para a

urgência de repensar a educação para além das salas de aula; não apenas culpando o aluno pelo fracasso ou o professor por incompetência e má vontade, mas, numa perspectiva mais ampla, considerando os demais aspectos que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, nos questionamos sobre como acontece a mediação dos professor durante o trabalho com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem na aquisição da leitura e escrita, considerando as novas concepções de infância e a relevância dos conhecimentos prévios e hipóteses dos níveis de escrita desses alunos. Para respondermos a este questionamento temos como objetivos desta pesquisa levantar questões pertinentes ao saber pedagógico e urgentes para a realidade escolar atual que, em muitas ocasiões, ainda percebe seus professores despreparados para o exercício da alfabetização crítica e social e a mediação e intervenção junto aos alunos com dificuldades de aprendizagem devem ser eficazes de forma a atender a especificidade destes.

A pesquisa é de cunho qualitativo, do tipo bibliográfica que intenciona considerar o quanto a mediação do professor no processo de alfabetização pode beneficiar-se através dos saberes que envolvem a psicogênese da língua escrita, considerando ainda a proposta interacionista de ensino-aprendizagem e os conhecimentos sobre as dificuldades de aprendizagem. A relevância desta pesquisa está em divulgar tais questionamentos no sentido de provocar reflexões sobre como esse conhecimento é urgente e eficaz nossa prática pedagógica.

## APRENDER A LER E ESCREVER – DESAFIO PARA PROFESSORES E ALUNOS

A evolução histórico-social da leitura e da escrita no Brasil é marcada pela institucionalização da escola como espaço de sua aprendizagem. Ler e escrever, em muitos casos, foram sinônimos de saber e poder; poder social e econômico.

A escola, inicialmente elitista, mas ainda nos dias atuais deparamo-nos com uma realidade análoga, embora disfarçada em discurso, onde letrar-se proporciona aproximação à condição de *status*, prezada socialmente e que, portanto, não sendo igualmente apreciada por todos, sustenta as diferenças imprescindíveis à manutenção do sistema capitalista.

A sustentação desse sistema está diretamente ligada ao saber favorecido pela leitura e escrita. Em termos gerais, necessita-se deste para alcançar sucesso pessoal e profissional; cumprir com uma das muitas exigências sociais. A seguir apresentamos as ideias de Fernandes (2009) quanto ao direcionamento da educação/ensino:

*Sendo a educação formal institucionalizada e organizada para alcançar determinados objetivos, o pedagógico adquire ação intencional, voltada para um determinado tipo de sociedade, como expressão de interesses políticos oriundos dos diversos segmentos sociais. Portanto, a transmissão de conhecimentos e a instrumentalização no campo do “saber-fazer” são insuficientes para definir o ensino, quando entendidos como elementos isolados tanto do aspecto metodológico quanto do seu contexto sociopolítico e econômico (FERNANDES, 2009, p.180).*

Tendo em vista tal relevância, ampliam-se as discussões e estudos sobre leitura e escrita, sob múltiplos interesses, principalmente pedagógicos e sociais; e, com isso, foca-se no professor a responsabilidade de desenvolver este conhecimento. Como fazer? O que fazer perante resultados nem sempre satisfatórios? Como acompanhar as modificações e sugestões pedagógicas? Questionamentos como estes são urgentes e frequentes entre educadores.

Discute-se, por exemplo, diferenças e semelhanças entre alfabetização e letramento. Como é possível desassociar? A dúvida é proveniente dos muitos anos de analfabetismo à que grande parte da população brasileira foi submetida. Os processos educacionais de alfabetização, superando-se a cada reforma, resultaram numa significativa parcela de alfabetizados (pessoas que sabem ler e escrever) e, ainda, de analfabetos (àqueles que ficaram à margem ou por falta de acesso ou por dificuldades escolares).

Contudo, numa sociedade cada vez mais grafocêntrica, não é suficiente apenas ler e escrever, como aponta Soares (2012), mas, sim, dar-lhes um significado social.

*Assim, teríamos alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 2012, p.47). (GRIFOS DO AUTOR).*

Sendo assim, o desafio de letrar eleva a competência necessária ao professor, não sendo suficiente apenas memorizar e decodificar escritos, mas dar-lhes um significado libertador e cidadão. Tais premissas remetem à proposta freiriana de alfabetização, visto que, embora com a utilização do termo “alfabetizar”, Freire convida-nos a refletir sobre a necessidade de leituras críticas, conscientes, que permita-nos a compreensão da realidade. Freire (2011) compreende que a leitura de mundo precede a leitura da palavra. O anterior à sistematização do ler e escrever, ou seja, a percepção que cada indivíduo tem do mundo, do meio sócio-cultural, constitui-se determinante na compreensão e interpretação, visto que esse saber denota significado, sensações e emoções.

Frente à ideia de alfabetizar letrando, destaca-se a imprescindível consciência pedagógica quanto ao que está sendo objetivado. O professor, que possivelmente foi alfabetizado mecanicamente através de métodos tradicionais de ensino que priorizaram a memorização e decodificação, agora precisa refletir e praticar questões maiores que o “treino linguístico”. Identificar letras, juntá-las e formar sílabas não exprime a riqueza e complexidade do ato de ler e escrever. Como destaca Zorzi (2003, p.12):

*Ler e escrever, portanto, são conhecimentos que não podem ser reduzidos a alguns de seus aspectos, como dominar letras, decodificá-las, traçá-las, etc. Seu aprendizado implica também conhecer as várias funções que a linguagem escrita pode ter em termos sociais, as muitas e variadas funções que a linguagem escrita pode ter em termos sociais, as muitas e variadas formas como pode ser usada. Isso também quer dizer que, como elemento que contém significados, a escrita pode ser interpretada de muitas formas ou em diferentes graus.*

A necessidade do fazer através da mediação da aprendizagem contradiz, em parte, a vivência que muitos professores tiveram enquanto estudantes, quando exige-se a descentralização do saber e a consideração dos sujeitos como cognoscentes, visto que, em parcela significativa, estes professores, foram alunos ouvintes e receptores de conhecimentos.

Tal prática requerdo professor, sólido embasamento teórico, a ser constantemente (re)formado, e mais, de sensibilidade, desejo e ética profissional. É urgente que os conhecimentos sobre os processos de aprendizagem da leitura e escrita estejam bastante claros, sejam estes provenientes da formação ou da continuidade desta.

Ferreiro e Teberosky (1999) em suas contribuições sobre a psicogênese da língua escrita, modificaram significativamente a forma de conceber o processo de alfabetização, e também corrobora-

ram com a ideia de que o aprendizado da leitura e escrita inicia-se muito antes da escola, trilhando caminhos diversos. Acrescentam, ainda que, nesse processo há, além dos sujeitos e situações que ensinam, um sujeito que busca o conhecimento, “se propõe problemas e trata de solucioná-los, seguindo sua própria metodologia [...] Um sujeito que a psicologia da lectoescrita esqueceu em favor de buscar aptidões específicas, habilidades particulares ou uma sempre mal definida maturidade.” (Ferreiro e Teberosky, 1999, p.V)

O enfoque dado à criança como sujeito epistêmico revolucionou a visão educacional, embora as cicatrizes de tantos anos „desconsiderando o saber infantil ainda estejam presentes atualmente. Contudo, vale considerar que a criança é atuante em seu desenvolvimento, seja cognitivo, social, psicológico. Cohn (2005, p.27-28) afirma que:

*A criança atuante é aquela que tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais. Reconhecê-lo é assumir que ela não é um “adulto em miniatura”, ou alguém que treina para a vida adulta. É entender que, onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações.*

É relevante para a relação ensino-aprendizagem que as capacidades da criança sejam inteiramente valorizadas. Sendo assim, considera-se cada estágio do desenvolvimento infantil como fundamental para o processo como um todo e confirma-se a importância da educação nessa fase, seja esta institucionalizada na escola, seja esta motivada na família, isso porque, a criança aprende de acordo com seus interesses e possibilidades, não necessariamente como o adulto aprende, nem como deseja que a criança aprenda. O conhecimento do mundo é propulsor de aprendizagem e é possível, de forma compatível, para adultos e crianças.

Ao longo de nossa história, está arraigada a noção de que as crianças não sabem, não entendem, não percebem; competências estas, de gente adulta. Na verdade “[...] a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa” (COHN, 2005, p.33).

As ciências nem sempre mantiveram as crianças como sujeito de investigação, fazendo-o “tardamente”. Contudo, já existe um olhar para a criança e as infâncias nos diversos campos do conhecimento: histórico, antropológico, filosófico, pedagógico, psicológico e sociológico. Os estudos objetivam, principalmente, construir uma visão própria da criança e suas infâncias, desconstruindo a ideia de “vir a ser”, incompleto, dependente, dando visibilidade às competências, possibilidades através da escuta da criança.

Os estudos da psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1999) baseiam-se nessa “escuta”, visto que todo o processo de aquisição da leitura e escrita deve ser mediado considerando as hipóteses da própria criança. Com isso, reforça a concepção de aprendizagem interventiva ao invés de hierárquica. “[...] não se trata de ensinar as crianças a fazer uma distinção, mas sim de levá-las a se conscientizarem de uma diferença que já sabiam fazer” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p.27). Considera-se, sobretudo, os conhecimentos preexistentes a esta mediação, reconhecendo que as crianças ao iniciarem na escola já trazem previamente saberes, inclusive sobre linguagem escrita. Ferreiro e Teberosky (1999, p.27) complementa pontuando que “Atualmente, sabemos que a criança que chega à escola tem um notável conhecimento de sua língua materna, um saber lingüístico que utiliza “sem saber” (inconscientemente) nos seus atos de comunicação cotidianos.”

Vale salientar que a motivação para a pesquisa da psicogênese da língua escrita surgiu do desejo de compreender os possíveis motivos do fracasso escolar. O resultado nos presentia com conhecimentos sobre o processo de alfabetização que subsidiam um fazer pedagógico consciente, construtivo e mediado do processo de aquisição da leitura e escrita, quando vai de encontro aos métodos tradicionais de ensino que priorizam o treino alfabético e fazem uma releitura, por vezes, equivocada das propostas de estágio do desenvolvimento.

Os níveis estruturais da linguagem escrita: pré-silábico, silábico, silábico- alfabético e alfabético (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999) explicam as diversidades de aprendizagem entre os alunos. Logo, os “erros” podem ser revistos como hipóteses de escrita, dependendo do estágio que a criança está desenvolvendo e transformados em aprendizagem construtiva.

É imprescindível que o professor esteja seguro quanto às extensivas possibilidades do processo, ciente de que não se pode/deve trabalhar em favor do que o professor (adulto) espera, mas daquilo que apresenta-se como hipótese elaborada na construção do próprio conhecimento da criança.

Tal distinção permitirá ao professor inferir e mediar conforme o que a criança necessita, fugindo dos treinos de alfabetização e, também, dos rótulos relacionados ao não-aprender.

### **DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA**

O processo de aprendizagem envolve diversos momentos de interesse, desatenção, desejo, facilidade, dificuldade, sucesso, fracasso e tantos outros. Cada indivíduo perpassa esse caminho em ritmos e modos próprios, sendo muito importante a interação para o alcance dos objetivos esperados, sejam individuais, escolares ou sociais.

A escola, que busca diversas maneiras de propiciar educação a todos, preferencialmente, de qualidade, por vezes, mostra-se despreparada para intervir pedagogicamente em casos de dificuldades de aprendizagem. É fato que, em algum momento da vivência escolar, existam complicações que interfiram no processo e, para auxiliar o sujeito aprendente o professor, apoiado pela estrutura escolar, tem um papel muito importante. Embora a motivação e o desejo de aprender sejam intrínsecos, são os estímulos externos que favorecem o desenvolvimento, principalmente em casos de dificuldades.

Em se tratando de intervenção pedagógica, considera-se a formação do professor um fundamental recurso dado a complexidade decorrente da diversidade entre alunos. Esta formação embasará práticas diversas de mediação em busca da aprendizagem.

Durante todo o processo de aquisição da leitura e da escrita, a criança utiliza-se de seus conhecimentos de mundo para dar suporte aos estágios mais elevados (FREIRE, 1996). Entretanto, ler e escrever requer esforços compartilhados entre ensinante e aprendente.

Muito já foi dito sobre os chamados “pré-requisitos” para a alfabetização. Podemos fazer uma listagem dos aspectos que são muito citados: habilidades motoras finas, coordenação motora e visual bem-estabelecida, noções espaciais, noções de lateralidade, discriminação e memória visual auditiva, noções temporais, atenção, interesse e assim por diante, geralmente denominadas como “funções básicas” ou “funções neuropsicomotoras”.

Como fica evidente, essa noção de “pré-requisitos” está totalmente centrada sobre a criança, como se a aprendizagem da língua escrita dependesse única e exclusivamente de um conjunto de habilidades variadas que ela pode ou não ter (ZORZI, 2003, p.13).

As novas concepções de infância permitiram novos olhares sobre o processo de alfabetização. Entende-se que este processo não se restringe a um conjunto de quesitos favorecedores, embora estes sejam relevantes. A apropriação deste conhecimento está diretamente ligada ao uso e significado social que a criança dá a cada aprendizagem e daí a urgência de propiciar espaços de letramento que contribuam para essa significação.

Compreendendo que a aquisição da leitura e escrita não está centrada somente no aprendiz, desmistifica-se a ideia de que a dificuldade de aprendizagem também o seja. Durante o processo, considera-se fatores intrínsecos e extrínsecos; a criança em suas capacidades, dificuldades e hipóteses, bem como, o meio social, os estímulos, os instrumentos e métodos.

Essa parceria, que atualmente é estimulada e bem aceita, contribui também para a diminuição do conceito de dificuldades de aprendizagem como anormalidade, no sentido médico, de dimensão orgânica. Até meados da década de 60, com o desenvolvimento de estudos envolvendo a infância e suas possibilidades, compreendeu-se que tais dificuldades não estão atreladas apenas ao indivíduo, somente, mas podem ser entendidas a partir de um enfoque multidimensional, estando ligadas, também, ao afetivo, ao social, ao pedagógico, ao cognitivo.

Do ponto de vista do problema de aprendizagem, Paín (1985), afirma que: “Podemos considerar o problema de aprendizagem como um sintoma, no sentido de que o não-aprender não configura um quadro permanente, mas ingressa em uma constelação peculiar de comportamentos, nos quais se destaca como sinal de descompensação” (PAÍN, 1985, p.28). Muitos são os fatores a serem considerados no processo diagnóstico de dificuldades de aprendizagem; a autora destaca fatores orgânicos (relativos à coordenação do sistema nervoso central), específicos (de linguagem e escrita), psicógenos (dificuldades emocionais frente ao não-aprender) e ambientais (referente ao meio material do sujeito).

As dificuldades na leitura e na escrita são bastante representativas na realidade escolar. Embora o diagnóstico comumente seja realizado após os sete anos de idade, considerando este o período em que formalmente é consolidado o processo inicial de alfabetização e letramento, estas noções são vivenciadas já na infância através da leitura de mundo, da escrita infantil e das experiências lúdicas, escolares e familiares e podem influenciar e/ou caracterizar manifestações futuras. Reforça-se, daí, a importância da valorização dos conhecimentos infantis, que devem ser criteriosamente trabalhados, e da formação de qualidade do educador infantil, mediador das aprendizagens no meio escolar.

Considerando-se as hipóteses de leitura e escrita, os alunos podem trocar letras porque estão comparando, experimentando, arriscando-se a fazer aquilo que “já sabem” (SCOZ, 2001, p.52). E ainda, “[...] convém notar que, no início da escolarização, o espelhamento é transitório e normal, pois pode fazer parte do amadurecimento dos aparelhos neurológico, ocular, etc.” (SCOZ, 2011, p.54). Tais observações, que remetem às características da dificuldade de leitura e escrita (dislexia), devem ser consideradas na infância como parte possível e, até esperada do processo e isso dependerá do entendimento do professor sobre o desenvolvimento infantil e aquisição da língua. A mediação do professor, assim como a dos demais alunos será fundamental para o desenvolvimento das habilidades “esperadas”, visto que, por vezes, os “erros” são, na verdade, falta de informações necessárias ao acerto.

Através de interações interpsicológicas e intrapsicológicas o sujeito desenvolve sua aprendizagem. De acordo com a proposta sociointeracionista de Vygotsky (1991), a interação provoca na criança o caráter de planejamento. Logo com a mediação social, a criança cria suas próprias estratégias de resolução de conflitos, incluindo-se como participante desta resolução.

Destaca-se a premissa apontada ao longo do presente estudo: a valorização do conhecimento já existente da criança e o que esta consegue realizar por si (desenvolvimento real), mediado através da orientação do outro, no caso da escola, o professor (desenvolvimento potencial), constituem novos estágios, mais elevados de aprendizagem. A distância entre esses níveis é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que confirma que através da interação com o outro, o que hoje a criança realiza com ajuda, amanhã poderá realizar sozinha. Estes conceitos da teoria de Vygotsky são fundamentais na mediação do processo de aprendizagem, quando entende-se que esta mediação corresponde aos momentos de relação entre o conhecimento e o aprendiz, significada e facilitada pelo professor e pelo meio social. Essa intervenção pode proporcionar maior desenvolvimento, estímulo e desejo pela aprendizagem.

A complementação de saberes possíveis em situações de aprendizagem escolares tendem à reduzir as disparidades e aguçar possibilidades. Alunos que apresentam dificuldades de aprender, principalmente no momento da aquisição da leitura e escrita, necessitam da interação para trocar saberes, configurando-se como sujeito ativo de aprendizagem. Vasconcelos (2008, p.73) afirma que segunda a concepção de Vygotsky “A criança não é vista como produto das circunstâncias, mas como alguém que transforma as circunstâncias transformando-se, e, nessa interdependência, há formação do novo.”

Com crianças, é válido e fundamental o uso de jogos, brincadeiras, faz-de-conta e demais estratégias que estimulem a oralidade, a escrita e o pensamento reflexivo. As vivências escolares que, principalmente na educação infantil, utilizam-se desses recursos, necessitam ser bem planejadas e aplicadas com consciência pedagógica, buscando o desenvolvimento. Nessas situações, todos os alunos são contemplados, independente de suas dificuldades, visto que são momentos de ludicidade e interação. Fernandes (2009, p.183) afirma que:

[...] o fenômeno educativo é um aspecto da realidade social com caráter de intencionalidade, buscado nos processos sociocognitivos e centrado no indivíduo coletivo, social. Para alcançar os fins propostos, o professor deve buscar mecanismos para que as aprendizagens resultem de práticas interdisciplinares, de igualdade de oportunidades em sala de aula; de práticas criativas, cujas habilidades e valores sejam ampliadas com os conhecimentos disponibilizados pela sociedade.

Estes são, essencialmente, saberes necessários a prática pedagógica, a serem vivenciados ativamente com crianças no seu desenvolvimento intelectual e social; e, (re)formados profissionalmente à cada experiência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades de aprendizagem configuram um dos grandes desafios da educação atual, visto que manifesta-se nos diferentes estágios escolares e de diversas maneiras, nem sempre compreendidas por alunos, pais e professores.

Os momentos de alfabetização são decisivos para que o aluno estabeleça uma relação saudável com a aprendizagem, visto que ler e escrever fará parte, ativamente, de todo o processo escolar. Por vezes, alunos ficam, desde muito cedo, à margem da educação oferecida pela escola devido às dificuldades que não foram mediadas ou até percebidas.

A interação entre professor e aluno, principalmente durante a aquisição da leitura e escrita, deve ser desenvolvida da forma mais competente e deve estar claramente atrelada às condições de trabalho, e, principalmente à formação profissional, resultando na prática em sala.

Para que haja troca de saberes e colaboração entre ensinante e aprendente, ao invés de aprendizagem vertical e hierárquica, é necessário o exercício consciente e consistente da pedagogia, embasado nos conhecimentos teórico-metodológicos e, também, práticos que darão suporte e sentido ao fazer.

Considerar o conhecimento prévio e as hipóteses de leitura e escrita da criança significa validar as relevantes contribuições das pesquisas com crianças, que demonstram suas capacidades anteriormente negadas, além de contribuir para um novo modelo de escola que preza pelo desenvolvimento social e crítico de seus alunos.

O olhar diferenciado dos envolvidos no processo educacional e a escuta da fala da criança, podem auxiliar no possível diagnóstico de dificuldade de aprendizagem e, principalmente, nortear a prática pedagógica e social, além de potencializar o desenvolvimento deste indivíduo.

## REFERÊNCIAS

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

FERNANDES, Zenilda Botti. Metodologia pedagógica e suas implicações no cotidiano escolar. In: SALES, José Albio Moreira de; BARRETO, Marcília Chagas, FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Docência e formação de professores: novos olhares sobre temáticas contemporâneas**. Fortaleza: EdUECE, 2009.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução: Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia – saberes necessários a prática educativa**. 25ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Tradução: Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 1985.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar**. O problema escolar e de aprendizagem. 17ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de. Infância e Psicologia. Marcos teóricos da compreensão do desenvolvimento da criança pequena. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fonte, 1991.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita**. Questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2003.



PARTE XIII

**PRÁTICAS DE PESQUISA  
EM LINGUAGEM**

# PROJETO DE PESQUISA “ENTRE PALAVRAS E ENTRELINHAS: A AUTOFORMAÇÃO POR MEIO DAS OBRAS INFANTIS DE CLARICE LISPECTOR”

**MÍRIA HELEN FERREIRA DE SOUZA**

DE/CAMEAM/UERN – miriahelen@hotmail.com

**AILTON SIQUEIRA DE SOUSA FONSECA**

FAFIC/ UERN – ailtonsiqueira@uol.com.br

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O trabalho “Entre palavras e entrelinhas: a autoformação por meio das obras infantis de Clarice Lispector” é um projeto de pesquisa de mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação/POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN, na linha de pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente.

No campo educacional brasileiro não é surpresa o desencadeamento de discussões acerca do insucesso escolar dos alunos, por isso, a proposta de revisão de temáticas que abordam a função da leitura e o seu desenvolvimento merecem atenção especial, uma vez que os teóricos consideram que a leitura é uma porta para outros mundos, inclusive o mundo íntimo de quem ler. É uma possibilidade de praticar o exercício de se ler também.

Conforme Lygia Bojunga o sujeito realiza a ação de ler mesmo antes de entrar para a escola, assim destaca que “livro é vida” (BOJUNGA, 2010, p. 8) e a leitura é concebida como um produto do pensamento humano capaz de unir imaginação e realidade, sujeito e universo.

Mediante a necessidade de constituição de uma nova prática leitora que venha garantir saberes essenciais ao ato de veicular aprendizagem e promover mudanças sociais, emerge a autoformação como mais uma categoria a ser inserida na arte de ensinar a aprender.

Com base em Paulo Freire (1996), o homem está sempre em contínua construção e vai se constituindo e sendo constituído como igual e diferente dos outros a partir das reflexões que faz sobre o lido e o vivido. Esse processo não linear culmina no que chamamos de autoformação que para Galvani (2002) consiste num modelo de formação autônoma do homem durante toda a sua existência e, no círculo da vida, a literatura ocupa espaço significativo por proporcionar ao aluno possibilidades de integrar mecanismos de apropriação, utilização e reelaboração das informações que acumula nas relações que cria com o que lê e o meio em que se situa.

Ler na perspectiva da autoformação conduz ao desenvolvimento da autonomia e consolidação de saberes emergentes da experiência. O contato com materiais literários desde a infância incentiva o gosto em ler e desperta para a vida. Portanto, lançar mão de um debate que intui ascender à leitura como instante sedutor que ultrapassa a sala de aula remete à produção de seres capacitados a entrelaçar os fios existentes entre escola, leitura e vida.

Partindo do pressuposto que a leitura é “uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (KOCH, 2009, p. 11), temas como formação, práticas pedagógicas e leitura, enquanto tecelãs do processo autoformativo, têm caráter plural e necessitam serem investigados em regiões específicas do país.

## UM PROBLEMA A PESQUISAR: DESEJOS E ASPIRAÇÕES

A problemática da ausência de leitura constante e do incentivo aos leitores brasileiros foi evidenciada na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2012). Os resultados apontam que o brasileiro lê apenas dois livros por ano e que a leitura em casa desponta como principal lugar de se ler, o que reflete a leitura ainda como ato solitário. Também põe em evidência que a leitura em espaços de formação educacional não está acontecendo com frequência.

Haja vista que a ação de desenvolver o gosto pela leitura é tarefa básica dos docentes que precisam assumir o papel de agentes da aprendizagem, é pertinente somar a isso a capacidade de contribuir para a autoformação do sujeito. A junção das habilidades de decodificação e os saberes que as crianças possuem permeiam a construção de sentidos. Assim sendo, a leitura enquanto mediadora do processo de autoformação é o objeto central desta pesquisa.

Pautados na premissa de que o professor da educação básica é sujeito responsável pela construção de uma competência leitora que atenda as exigências sociais a partir da aplicação de práticas pedagógicas em espaços institucionalizados adequados ao atendimento das necessidades cognitivas dos educandos e a sua autoformação, o referido projeto busca responder a seguinte questão: “Como a leitura de obras infantis de Clarice Lispector contribui para o processo de autoformação dos sujeitos na infância?”

O objetivo geral da pesquisa é investigar como a leitura literária de obras infantis de Clarice Lispector contribui para o processo de autoformação de crianças da educação básica da rede estadual de ensino de Grossos, município localizado no litoral potiguar.

Os objetivos específicos almejam analisar quatro obras infantis de Clarice Lispector a fim de constatar as contribuições destas para a autoformação dos sujeitos na infância; Investigar as práticas pedagógicas de leitura utilizadas pelos docentes em escolas estaduais grossenses focalizando aspectos voltados para a autoformação dos estudantes; e, por último, apresentar alternativas metodológicas de leitura, por meio de oficinas que vislumbrem a implementação de práticas leitoras que corroboram para a autoformação dos estudantes a partir da literatura infantil clariceana.

Para impor seriedade e confiabilidade à pesquisa projetada estão sendo utilizados aportes teóricos de autores que discutem as categorias de análise que o compõem. Os conceitos epistemológicos que alicerçam a importância da *Competência leitora* estão assentados nos postulados de Paulo Freire (1991; 1996), Isabel Solé (1998), Ingedore Koch (2009), Maria Helena Martins (1994), Marly Amarilha (2006) e Araceli Benevides (2002). Subsidiarão o estudo acerca da *Formação docente humana*, Maurice Tardiff (2002), Selma G. Pimenta (2002), Marcos R. Celestino (2006), Normândia de Farias M. Medeiros (2009), Ivo Tonet (2008) e Carlos Marcelo Garcia (1998). As discussões sobre a *Autoformação* seguem as abordagens de Edgar Morin (2007; 2010), Marie-Christine Josso (2010), Jiddu Krishnamurti (2009); Italo Calvino (1990) e Ailton Siqueira de S. Fonseca (2007; 2009), dentre outros que serão acrescentados no decurso dos estudos.

## TECENDO A PESQUISA

Optamos por investigar como a leitura literária de obras infantis de Clarice Lispector contribui para o processo de autoformação de crianças da educação básica, especificamente dos anos iniciais do ensino fundamental, de duas escolas da rede estadual de ensino de Grossos.

Nossa investigação constará de três momentos que estão inter-relacionados: 1 Análise de quatro obras infantis de Clarice Lispector, respectivamente, *A vida íntima de Laura*, *O mistério do coelho pensante*, *Quase de verdade*, e, *A mulher que matou os peixes*; 2 Realização e posterior análise de entrevistas com sujeitos da pesquisa; 3 Análise de projetos escolares que ostentam a criação do gosto pela literatura nas crianças e contribuem com a construção da autonomia leitora e da autoformação; 4 Oficinas de leitura.

Adotaremos a abordagem da pesquisa de cunho qualitativo, o que significa percebê-la enquanto uma atividade humana condicionada pelo conjunto de relações sociais que se instauram apesar de suas especificidades (POUPART, 2010). Acreditamos que essa perspectiva se apresenta mais adequada à nossa investigação devido ao fato de que propicia o desenvolvimento do pensamento crítico tão necessário frente ao panorama da educação brasileira. Quanto aos meios, propomos a utilização de técnicas da pesquisa etnográfica como entrevista e a observação participante, bem como a pesquisa de campo.

A entrevista possibilitará a oportunidade de análise das concepções dos docentes em relação à temática da leitura como mediadora da autoformação. Marina de Andrade Marconi (2008) considera ser um excelente instrumento de investigação social, pois por meio da conversação podemos obter informações importantes dos atores sociais. Pretendemos usar como recurso a gravação em áudio da fala dos sujeitos partícipes da pesquisa com o objetivo de garantir fidedignidade às informações coletadas, caso permitam.

Quanto à observação participante, ponderamos sua pertinência no decorrer da pesquisa devido ao fato de que a pesquisadora poderá vivenciar as situações referentes ao objeto da pesquisa com proximidade e em tempo real, junto ao ambiente pesquisado, conforme postulado por Marconi (2008). A observação se dará nos ambientes escolares, focalizando as práticas pedagógicas interventivas no processo de aquisição da competência leitora por meio dos recursos literários, a mediação pedagógica e as atitudes de aceitação ou repúdio das crianças ao ato de ler. As observações serão registradas em um diário de campo.

A pesquisa de campo se justifica pela necessidade que a pesquisa “Entre palavras e entrelinhas: tessituras da autoformação nas obras infantis de Clarice Lispector” impõe da aproximação do pesquisador com o objeto investigado. De acordo com Marconi (2008, p. 71), um dos propósitos deste tipo de pesquisa é “aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, [...] para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos”.

De acordo com os referenciais estudados antes e no decurso da pesquisa e nos elementos teórico-metodológicos elencados, a análise dos dados centrar-se-á nas contribuições teóricas de autores que discutem a temática, buscando com isso estabelecer uma contribuição científica no campo educacional acerca do fenômeno investigado.

Além disso, pretendemos intensificar o trabalho realizado com a leitura nas escolas investigadas, a partir da criação de um projeto de leitura institucional com objetivo de fomentar a leitura das obras literárias de Clarice Lispector e a idealização de um trabalho com foco no processo de autoformação das crianças.

Nesse âmbito, a proposta tramita em tomar como base o olhar sensível dos educadores e a responsabilização das instituições escolares na formação dos alunos, pois para que a escola cumpra seu papel de entidade responsável pela formação cidadã é premente que assuma a função de disseminadora de práticas dinamizadoras do processo ensino/aprendizagem. Mas, para atender essas

premissas a leitura precisa ser entendida como um 'espaço democrático' onde interaja alunos, professores, conhecimento e autoconhecimento.

## UMA CLARICE NO MEIO DO CAMINHO: JUSTIFICANDO O ENCONTRO

Sob o enfoque de autores como Olga de Sá e Benedito Nunes, Clarice Lispector é considerada um dos principais nomes da tendência intimista da literatura brasileira. Suas escrituras têm como eixo principal a pesquisa do humano, o questionamento do ser, do estar no mundo, do íntimo e do introspectivo. No plano da linguagem, suas obras representam um jogo de pensar. As aliterações que recheiam os textos de significados diversos dão uma nova roupagem às palavras. Seu modo de escrever se compõe de um jogo de antíteses que situa o homem em polos ambíguos e o remete a reflexão do eu e o não-eu, do ser e o não-ser e sugerem a exploração dos limites do significado, induzindo o leitor a preocupar-se com aquilo que não está escrito, porém, dito nas entrelinhas.

As obras de clariceanas imbuem que o sujeito se desnude do que a sociedade lhe impõe e se redescubra enquanto ser subjetivo dotado da competência de comunicar-se com a própria sensibilidade e assumem o papel de veiculadora da autoformação dos alunos por promoverem o conflito entre o homem e suas impressões sobre o mundo.

Tendo em vista que a incompletude é a maior riqueza humana, a autoformação na educação contemporânea necessita alimentar o princípio da aproximação do ser com a realidade e, com isso, desenvolver a capacidade de compreendê-la. Por Clarice Lispector a criança, aprendiz da vida, clama pela oportunidade de morar dentro do livro quando o estiver lendo para mergulhar profundamente em si mesmo e, assim, autoformar-se.

O interesse nessa pesquisa se pauta em vários aspectos. Primeiramente no fato de que nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a leitura é um momento, geralmente, considerado desvalorizado, sem vida e sem sabor; Na ausência de planejamento de atividades didático-pedagógicas pelos docentes que fomentem nos educandos o interesse pela atividade; No distanciamento de literaturas que contribuam com a autoformação do sujeito; Na impossibilidade de contato com materiais literários que envolvam e desenvolvam a subjetividade do leitor infantil; Na consciência de que a leitura nas escolas não está acontecendo com frequência.

Disso emerge a premente necessidade de investigação das práticas pedagógicas de letramento realizadas na sala de aula que suscitem a formação leitora dos alunos, a contribuição da literatura na constituição da autoformação e, conseqüentemente, a ampliação do gosto pela leitura para a sociedade em geral.

É gritante a pertinência de implementação de ações inovadoras que culminem na constituição de leitores dotados da capacidade de unir o aprendido ao vivido. Nesse formato, as atividades projetadas pelo Programa de extensão BALE/Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas, vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo de Ensino e Aprendizagem/GEPPE do *Campus Avançado Profª Maria Elisa de Albuquerque Maia/CAMEAM/UERN*, (TORRES; SAMPAIO; SOUZA, 2012) se constituem como modelo mediante as ações que focalizam a formação de leitores autônomos.

Nessa vertente, a palavra de ordem é leitura. Portanto, o papel da escola frente ao desenvolvimento da competência leitora é permear caminhos que levem o aluno a se familiarizar com a aquisição de saberes que esteja além do processo de informação, mas se configure em conhecimento.

Edgar Morin (2007) considera a informação a base do conhecimento. É por meio dela que o indivíduo toma ciência dos fatos. No entanto, somente a informação isolada não significa aprendizagem, pois precisa perpassar por um processo reflexivo e de avaliação que culmine na projeção do conhecimento efetivo pensado na perspectiva de domínio dos saberes expostos e a integração destes às experiências vividas na esfera terrestre. O conhecimento é a veiculação da reflexão pelo pensamento, sem ele a capacidade de pensar não flui, por isso, é preciso transformar informação em conhecimento.

Essa mistura criativa aponta a um só tempo que o conhecimento é fruto de investigação, algo que se transforma a partir do pensamento. “O clima do pensar certo não tem nada que ver com as fórmulas preestabelecidas” (FREIRE, 1996, p. 49), e isso gera a consciência de que o conhecimento não conhece tudo, mas é fundamental para criar coisas novas, por isso, a educação deve apostar na força da palavra e distanciar-se da uniformização da forma de pensar (MORIN, 2007).

Assim, o papel da escola frente ao processo do desenvolvimento da competência leitora é permeanar caminhos que levem o aluno a se familiarizar com a aquisição de saberes que estejam além do processo de informação, mas que se configurem em conhecimento, pois de nada adianta ir à escola se o aprendido não tece sabedoria.

Frente às possibilidades de dinamizar a leitura na escola, a escolha do recorte temático desse projeto de pesquisa deu-se em virtude dos aspectos: 1 A possibilidade de inserção de uma nova política de formação leitora guiada pela necessidade de aumento da produção de leitores e escritores desde a infância; 2 A aproximação da leitura como tutora resiliente nas crianças, capaz de veicular o reconhecimento de si e a projeção de mudanças pessoais, ou seja, a autoformação; 3 A experiência profissional docente vivida pela pesquisadora na rede pública e privada de ensino, atualmente no ensino superior, contemplam a necessidade de contribuir com o progresso leitor das crianças; 4 A vivência como membro e coordenadora do Programa BALE/CAMEAM/UERN.

Tais aspectos somados aos anseios de contribuir para uma educação que vislumbre o investimento na condição humana dos alunos foram o pontapé para despertar o interesse em investigar as atividades desenvolvidas pelos professores da educação básica da rede estadual de ensino potiguar e a contribuição destas para o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes.

No decurso de visitas realizadas as escolas de Mossoró, Pau dos Ferros e Grossos, passamos a buscar conhecer os aportes literários infantis mais utilizados pelos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A coleta culminou no fato de que as escolas dão ênfase aos clássicos da literatura infantil e que o plano das ações didáticas direcionam a leitura como passatempo e o trabalho com a leitura resume-se a mera condição de ler por ler.

Com o intuito de investigar as práticas pedagógicas docentes optou-se realizar a pesquisa em duas escolas da rede estadual de ensino de Grossos/RN, pois dentre as três cidades, esta simbolizava maior carência de ações leitoras. Em 2011 o município atingiu o percentual de 3,0 na avaliação nacional, índice abaixo do esperado pelo Instituto de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB que era de 3,3, conforme dados do Ministério da Educação e Cultura/MEC.<sup>1</sup>

A escolha por Grossos também se justifica por ser um local aonde a pesquisadora viveu inúmeras alegrias ao acompanhar seus pais em visitas aos familiares ali residentes. Tendo sido o palco de sua infância, surgiu o desejo de contribuir de alguma forma para o avanço de um espaço que contribuiu para a construção da personalidade por meio das possibilidades experienciais proporcionadas.

<sup>1</sup> Dados coletados no site <http://sistemaideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em 12 de dezembro de 2012.

Os resultados apresentados levam a crer que o trabalho realizado com a leitura em Grossos ainda não ensina o aluno a gostar de ler, bem como não existem projetos de leitura nas escolas. O diagnóstico traçado por meio do acompanhamento a algumas atividades com a leitura demonstra que as ações leitoras são didatizadas, sem sabor.

O intuito é analisar o papel assumido pelos professores grossenses mediante os trabalhos voltados a leitura enquanto instrumento significativo no processo de autoformação, o que fazem e como isso pode contribuir para a formação de uma consciência pautada nos princípios humanos nas crianças.

O exercício da criatividade também é coibido pelo docentes das instituições que singularizam o insucesso do trabalho realizado ao fato da não existência de materiais industrializados. A falta de investimento nas duas instituições estaduais de ensino de Grossos é notória, no entanto, é urgente que os professores despertem para a emergência de aprender a trabalhar com o que tem, uma vez que os recursos materiais industrializados não garantem o sucesso de suas práticas (GAUTHIER, 1998).

Os docentes de Grossos necessitam vivenciar momentos especiais de reestruturação contínua dos seus saberes. Por esse motivo, a pesquisa poderá vir a contribuir para a implementação de práticas pedagógicas que aproximem os educadores da promoção da leitura como exercício de reflexão e descoberta. Contribuir para formar os alunos do município leitores para a vida e disseminar essas práticas em toda comunidade, por meio de seus educandos, é alvo dessa pesquisa.

A partir dessa realidade, passou-se a pesquisar referenciais literários que em seu teor contribuem com o processo de autoformação das crianças. Após perseguir obras de autores como Lygia Bojunga, Ruth Rocha, Monteiro Lobato, dentre tantos, surgiu o encontro com os livros infantis de Clarice Lispector.

Entre encontro se configurou como alimento à fome sentida porque as obras clariceanas representam a tradução de experiências de vida, seguida da possibilidade de autoformação pelo próprio leitor ao esbarrar com as situações inusitadas das histórias contadas que o convida a realizar uma "sondagem interior" (NUNES, 1973, p. 14).

Haja vista que o recorte literário clariceano figura como contributo ao processo de autoformação dos leitores, decidiu-se pesquisar a categoria da autoformação por esta ser um aspecto que acompanha o sujeito por toda a vida. Todos os profissionais da educação sabem que o processo formativo é sistêmico. Kronbauer e Simionato (2008, p. 61) afirmam que o enriquecimento deste se dá por aspectos inerentes "a história de vida" de cada sujeito. Isto converge com a posição de que a formação é um contínuo, é um processo de tessitura da identidade advinda da associação do ser com alguma atividade (GARCIA, 1999).

A autoformação assume no cenário da formação humana o patamar de destaque, uma vez que suscita uma formação advinda da participação e do controle do indivíduo sobre suas próprias ações. A formação aparentemente reflete o treino enquanto a autoformação trata de educar o homem para formar-se a partir do que já sabe de si e do que pode vir a aprender por meio do que lê.

Nesse âmbito, as histórias infantis clariceanas a serem utilizadas são O mistério do coelho pensante, A mulher que matou os peixes, A vida íntima de Laura e Quase de verdade. O livro Como nasceram as estrelas não será usado devido se configurar apenas como reconto de lendas brasileiras.

A literatura clariceana se respalda pelo estabelecimento de situações cotidianas que se repetem na vida dos alunos/leitores. O fascínio da autora pelos animais se reflete ao apresentá-los como personagens vivos em suas histórias infantis e estimulam o interesse pela abertura das páginas escritas, uma vez que, as crianças, geralmente, são atraídas pelos animais e também anseiam se entender

por meio deles. O eixo de cada trajetória literária focaliza o uso das especificidades animais para ensinar algo ao homem e as temáticas convergem sempre para o mesmo discurso: “a vida e a morte, liberdade, felicidade, amor, mistérios da condição de ser e do ser”. (SIQUEIRA, 2009, p.10).

Clarice Lispector não considera seu público infantilizado e “nunca pensara escrever para crianças” (SÁ, 1979, p. 318), no entanto, sua literatura infantil foi tecida para atender ao pedido de seus dois filhos e mantiveram como pressuposto contribuir para a autoformação deles, pois queria transmitir algumas noções sobre a vida, o cuidado, o outro ser, os valores fundamentais, a liberdade e a compreensão. Para a autora toda criança tem direito a liberdade e isso pressupõe a importância do retorno, por isso, as diversas fugas projetadas nas histórias refletem um momento de novas descobertas.

Por meio de suas obras infantis Clarice Lispector “submete o ser e a linguagem a uma pesquisa vital e contínua (SÁ, 1979, p. 329). Nessa conjuntura não há como separar seus livros do processo de autoformação, neles há o enraizamento da necessidade de se compreender que vai sendo experienciada por meio das ações vividas pelos personagens. Ao ler os livros infantis lispectorianos o leitor é conduzido a realizar uma varredura de si, refletir sobre o mistério que o circunda e formular a sua própria história para depois contá-la. Narrar a própria história é o melhor início do processo de autoformação, pois é fruto do contato que se mantém com a própria alma.

As obras infantis de Clarice Lispector são um contributo a categoria da autoformação e ao contexto grossense por se constituírem em histórias marcadas pela presença da vida que pulsa dentro de cada um dos alunos que pisa no chão das escolas. O ponto de referência entre as obras lispectorianas e a autoformação em Grossos será o patrocínio de novas formas de fazer com que a leitura chegue às crianças sem luxo, mas agradando ao coração, aos olhos e, especialmente a alma. Conforme Fonseca (2009, p. 106) somente por meio da leitura é possível “humanizar a educação e formar entes humanos mais criativos”.

## AS AMARRAS DO PROJETO

As dificuldades em pensar o referido projeto são muitas. Não se encontra nos currículos acadêmicos disciplinas voltadas à formação docente acerca da utilização do material literário como elemento capaz de valorizar o sujeito como humano. Eventualmente, essas discussões são abordadas em disciplinas isoladas, de caráter especial, e na maioria das vezes, não há orientação em como lidar com o material literário, como utilizar os aprendizados adquiridos após a leitura, reduzindo-se a um momento em que somente é realizada para responder questões didatizadas e não são interativas.

Conscientes da responsabilidade que um educador transporta, acreditamos poder contribuir para a discussão de uma temática ainda pouco explorada no contexto investigado e projetamos proporcionar discussões sobre questões importantes para a prática pedagógica no limiar do processo de autoformação dos alunos dos anos iniciais.

A temática do projeto de pesquisa é uma oportunidade de trilhar caminhos que conduzem à reflexão sobre a leitura e sua contribuição para a autoformação a partir da influência de uma prática docente capaz de promover mudanças. Conclamamos que uma das formas de reverter este panorama é buscar fazer da leitura uma atividade cotidiana aproveitando o que está posto e ensinando a analisar o discurso das entrelinhas como a abertura para a formação de uma nova mentalidade nos alunos.

A constatação de que a formação docente é vista como o aspecto mais conflituoso na relação entre ensino e aprendizagem emerge do fato de que grande parte dos professores não tem acesso

a obras literárias e não construíram práticas sociais de leitura. Sem familiaridade com a literatura não conseguem ser agentes disseminadores de boas práticas leitoras e isso se reflete na realidade vivenciada em Grossos.

## POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA

As contribuições desta pesquisa são inúmeras. Para a pesquisadora se configura como um momento de aprendizados pessoais significativos por possibilitar o acesso à leitura de materiais que contribuem para o entendimento da subjetividade humana num local que marcou a sua infância, bem como, a inclusão de novos ideais frente à prática docente que desenvolve com os discentes que vivenciam os estágios supervisionados no curso de Pedagogia da UERN.

Para a academia, a pesquisa sinaliza a necessidade de ampliação do repertório leitor, com vistas às discussões que debatem a temática da autoformação, buscando estabelecer uma contribuição científica no campo educacional acerca do fenômeno investigado, principalmente nos cursos de licenciatura.

A pesquisa representa para o Programa de Pós-graduação em Educação/POSEDUC/UERN o conhecimento de realidades inerentes ao município vizinho, no qual muitos dos seus graduandos dos cursos de licenciatura residem.

Em âmbito social, os aspectos teórico-metodológicos nela abordados fomentam a emergência de reconhecimento do livro e da leitura no território brasileiro como construtor de outro tipo de futuro: um futuro vivido no presente com clara definição dos papéis de cada sujeito que habita a esfera terrestre.

Os resultados permeiam a constatação da leitura como um momento de descobertas, promovem a responsabilização das escolas mediante a autoformação dos alunos, contribuem com a disseminação de práticas dinamizadoras do processo de ensino/aprendizagem; asseguram o entendimento da leitura como 'espaço democrático' entre alunos, professores e o conhecimento; desenvolvem o olhar sensível das crianças mediante a ampliação do referencial literário com foco na autoformação.

## DE FIO A FIO: O RETRATO DA PESQUISA

A tessitura da pesquisa compreende momentos inter-relacionados e estão organizados da seguinte forma:

O primeiro capítulo apresenta a trajetória das leituras infantis nas escolas estaduais de Grossos/RN. Relata o diagnóstico da realidade das escolas pesquisadas, concentra um olhar nas funções da leitura no espaço de ensino e apresenta dados sobre as obras literárias mais estudadas e a recorrência da literatura clariceana nas escolas.

O capítulo seguinte aborda a importância da leitura literária na formação do sujeito/aluno dos anos iniciais e a sua utilização enquanto possibilitadora de conquistas para o indivíduo no espaço social. Descrevem as contribuições da leitura para a autoformação do sujeito aprendente e elencam as particularidades do cruzamento da literatura com a autoformação por meio da amostragem de obras literárias que ao serem adotadas nas escolas favorecem o processo de autoformação humana.

O terceiro capítulo expõe a contribuição da literatura clariceana para a formação e autoformação do sujeito/aluno dos anos iniciais nas escolas estaduais de Grossos/RN, por meio da prática docente.

Apresenta a experiência de leitura vivida nas escolas por meio da oficina “Um mergulho no baú de Clarice em busca das palavras feiticeiras”. Desvenda o cenário das obras infantis de Clarice Lispector e suas contribuições para a vida dos sujeitos partícipes da pesquisa. Nas últimas palavras que indicam o início de um novo caminho estão traçadas reflexões e contribuições deste estudo que defende a democratização da leitura como instrumento de sobrevivência e considera que o mundo é o livro dos livros.

## REFERÊNCIAS

BOJUNGA, Lygia. **Um encontro**. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2010. pp. 8-9. FONSECA, Ailton Siqueira de Sousa. A literatura e o ensino da condição humana. In:

**Cadernos de educação**: reflexões e debates/contribuições analíticas de docentes da Metodista e da UERN. São Paulo, no. 17, dezembro de 2009, p. 103-113. ISSN 1679- 8104.

\_\_\_\_\_. Sociologia literatura e imaginário em um diálogo possível. **Revista Inter- Legere**: Reflexões, Ano 2009, n. 05. p. 13-19.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

GALVANI, Pascal. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: SOMMERMAN, Américo; MELLO, Maria F. de; BARROS, Vitória M. de. **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: TRION, 2002, p. 93- 121.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores** – Para uma mudança educativa. Porto Editora, 1999.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

INSTITUTO PRÓ LIVRO. **Retratos da leitura do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-Livro, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3 ed. – São Paulo: Contexto, 2009.

KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves; SIMIONATO, Margareth Fadanelli. **Formação de professores**: Abordagens contemporâneas. São Paulo: Paulinas, 2008. (Coleção docentes em formação).

MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7 ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2007

NUNES, Benedito. **O drama da linguagem**: uma leitura de Clarice Lispector. São Paulo, Quiron, 1973.

PIRES, Álvaro P. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In: POUPART, Jean et al. **A Pesquisa qualitativa**. Enfoques epistemológicos e metodológicos. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 154-211.

SÁ, Olga de. **A escritura de Clarice Lispector**. Petrópolis: Vozes; Lorena: faculdades integradas Teresa D’Ávila, 1979.

SIQUEIRA, Ailton. Clarice Lispector: que mistérios tem Joãozinho ? Revista **Ângulo**, n. 116, jan./mar., 2009, p.09-12

TORRES, M. G. P.; SAMPAIO, M. L. P.; SOUZA, M. H. F. de. **A leitura literária e a formação de leitores**: relato de experiências com o Programa Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas (BALE). 2012. [Consult. 15 abr. 2013]. Disponível em <http://www.editorarealize.com.br/revistas/e-bookfiped/?id=8>. ISBN 978-85-61702-20-5.

# LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES

**CECILIANA MARIA OLIVEIRA PINHEIRO**

Graduada em Pedagogia e professora de rede municipal de ensino. SME-Natal-RN – ceciliana\_maria@hotmail.com

**DENISE MARIA DE CARVALHO LOPES**

Orientadora/Professora associada da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e coordenadora do grupo de Pesquisa Processos de Aprender e Ensinar na Educação Infantil. UFRN – denisemcl@terra.com.br

**MONALYSA THEMISTOCLES DA SILVA**

Graduada em Pedagogia e bolsista do grupo de Pesquisa Processos de Aprender e Ensinar na Educação Infantil. UFRN – monalysa.the@gmail.com

## INTRODUÇÃO

A busca de sistematização de conhecimentos sobre como tem sido concebida e praticada a linguagem escrita decorre do fato de que tais concepções e práticas se apresentarem de modo contraditório, havendo muitas controvérsias e equívocos nas discussões a respeito dessa temática. Há uma vasta produção teórica que amplia o conceito de alfabetização, possibilitando ao fazer docente alternativas de ação e reflexão. Contudo, observamos em nossas vivências enquanto formanda em Pedagogia, seja como aluna, seja como iniciante na pesquisa científica, seja desenvolvendo atividades de formação de professores em programas de extensão nos quais nos integramos como parte de nosso processo formativo, que esses conhecimentos nem sempre se refletem nas práticas escolares.

Juntamente a essas constatações, os estudos que temos tido oportunidades de desenvolver em nosso processo formativo nos aponta para a necessidade de aprofundarmos e sistematizarmos conhecimentos acerca dos modos como a linguagem escrita se faz presente no contexto da educação infantil, considerando que, enquanto linguagem central nas sociedades atuais, é uma prática cultural fundamental que medeia interações entre os sujeitos e a cultura. Portanto, não pode ficar de fora do mundo das crianças, de sua educação, desde os primeiros anos de vida, posto que ela, a escrita, está presente em todos os contextos da vida social, principalmente, mas, não exclusivamente, dos meios urbanos.

A escrita como linguagem tem uma longa história na vida humana e social e seu surgimento e desenvolvimento está vinculado às necessidades humanas de comunicar, registrar, guardar, transmitir, dizer, pensar. Portanto, a escrita tem, essencialmente, uma natureza social, funcional, cultural.

Por essas funções, ela foi se constituindo, historicamente, em uma aprendizagem fundamental aos indivíduos e à sua vida em sociedade, à participação autônoma e ativa nas práticas sociais, como elemento crucial à emancipação social de cada pessoa no exercício de sua cidadania, pois, no mundo moderno, é pela via da escrita que, cada vez mais, os indivíduos podem acessar informações e conhecimentos, podem realizar operações, podem agir e interagir com e sobre os outros.

Entretanto, apesar dessa importância, e da necessidade de seu aprendizado por todos os sujeitos a partir das transformações sociais ocorridas no último século e, de modo especial, nas últimas décadas, a escrita é, ao mesmo tempo, um objeto de conhecimento complexo, pois envolve regras de constituição e funcionamento que exigem intervenções sistemáticas e competentes para sua compreensão, para seu domínio, o que faz com que uma parte importante da população em nosso país ainda não consiga se apropriar da escrita e tornar-se usuário dessa linguagem em seu dia a dia, como atestam os índices do Censo 2010 do IDEB mais recentes.

Segundo os índices do Censo 2010 (IBGE, 2011) havia em nosso país 14,6 milhões de analfabetos (pessoas que se declaram não capazes de ler e escrever um bilhete no idioma que conhecem). Esse número representa 9% da população com 10 anos ou mais, ou seja, um índice de crianças que pela faixa etária deveriam ter pelo menos quatro anos de escolarização.

O documento também aponta que o percentual de pessoas alfabetizadas de 15 anos ou mais é de 97,5 %. Se compararmos com os índices do ano 2000, que foram 94,2%, constataremos que houve crescimento no número de pessoas alfabetizadas. Mas esses índices não são de todo positivos uma vez que, segundo os dados, o maior número de analfabetos esteve presente em municípios com até 50 mil habitantes na Região Nordeste, onde registrou-se um índice de 17,6% de pessoas não alfabetizadas.

Em relação às crianças pequenas – entre cinco e seis anos, e entre sete e nove anos – o documento indica que, em 2010, das 5.826.407 crianças existentes em nosso país com 5 e 6 anos apenas 2.613.945 estavam alfabetizadas. E entre as 9.142.968 com idade entre 7 e 9 anos, havia 1.513.698 que ainda não tinham se alfabetizado. Os dados preocupam, principalmente pelo fato de que todas essas crianças já terem pelo menos um ano de vivência escolar.

Como os dados do IBGE demonstram, é nas camadas e nas regiões mais pobres da população que esse número de crianças, jovens e adultos não conseguem aprender a ler e escrever. O que assinala para a necessidade de que a escrita seja propiciada às crianças, nas escolas, desde cedo, visto que em nosso país, embora a escrita esteja presente em todos ou em muitos espaços, ela não é acessível às crianças como objeto a ser compreendido, conhecido, valorizado, vivenciado.

Mas, por outro lado, é preciso considerar, no trabalho com a escrita junto às crianças pequenas, cuja educação se processa nas instituições de Educação Infantil, que ao longo da história das práticas escolares com a escrita, esta nem sempre foi – nem ainda é – trabalhada de modo que respeite sua natureza de linguagem e seus processos de aprendizagem, e nem tampouco as crianças como sujeitos aprendizes.

Diante disso, nos questionamos “Como se organizam as práticas pedagógicas dos professores com a escrita junto às crianças pequenas? O que pensam as crianças – dentro de suas possibilidades – sobre a escrita que lhes é propiciada no cotidiano da Educação Infantil? Essas práticas pedagógicas respeitam/consideram as propriedades da escrita como linguagem? Consideram as especificidades das crianças como sujeitos aprendizes em suas necessidades e capacidades lúdicas e de produção de cultura? Essas práticas respeitam, por sua vez, a função e finalidade da Educação Infantil como etapa educativa?”.

É, portanto, na perspectiva de responder a essas questões que nosso estudo busca sistematizar conhecimentos sobre os modos como a escrita tem sido pensada e praticada por professores e crianças na educação infantil.

O trabalho assume os princípios da abordagem qualitativa de pesquisa. Uma pesquisa envolve diversos fatores, dentre eles o método utilizado para se chegar aos resultados do estudo. Para Goldenberg (2004) “o que determina como trabalhar é o problema que se quer trabalhar: só se escolhe o caminho quando se sabe aonde se quer chegar”.

Definidos os nossos objetivos e questões de estudo desenvolvemos uma pesquisa qualitativa na qual para Bogdan e Biklem (1994) [...] enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Para eles, esse tipo de pesquisa tem as seguintes características: a fonte direta dos dados é o ambiente natural; é predominantemente descritiva, reflexiva e interpre-

tativa; enfatiza mais o processo do que o produto; os dados são predominantemente analisados de forma indutiva; se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Nesse tipo de pesquisa, como define Goldenberg (2004) a inquietação do pesquisador não é o quantitativo de do grupo pesquisado, mas o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc. Diante disso, na pesquisa qualitativa o foco do estudo são os sujeitos, as suas ações, seus modos de se relacionar.

O nosso estudo se respalda nos princípios da abordagem sócio-histórica na qual se enfatiza, de acordo com Freitas (2002) “a compreensão dos fenômenos a partir de seu acontecer histórico no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social”.

O campo de estudo é um Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI, do município de Natal, Rio Grande do Norte e os sujeitos são professores e crianças de turmas de dois a cinco anos. Concebendo-as como sujeitos capazes de produzir cultura e de participar, dentro de suas possibilidades, da construção de ideias relativas ao seu mundo, à sua educação.

Os procedimentos metodológicos utilizados para alcançarmos os objetivos propostos foram, até o presente momento:

- Estudo bibliográfico relativo a teorizações acerca do tema, com a finalidade de obter uma boa fundamentação teórico-metodológica.
- Análise documental pertinente as práticas pedagógicas com relação a escrita na Educação Infantil

## A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Durante muito tempo a educação e o cuidado das crianças pequenas foram considerados uma responsabilidade da família, em especial da mãe ou de outras mulheres. A criança era integrada na vida adulta no convívio com os adultos e logo após o desmame passava a auxiliar nos serviços cotidianos. Bujes (2001) afirma que não havia uma instituição que compartilhasse a responsabilidade pela educação das crianças com os pais e com a comunidade da qual essas faziam parte. A Educação Infantil como conhecemos hoje – na qual a escola, a família e a comunidade trabalham juntas – nem sempre existiu.

O surgimento de instituições de Educação Infantil esteve relacionado a nova organização das famílias, a incorporação das mulheres no mercado de trabalho, ao modelo econômico adotado pela sociedade, bem como, a uma nova forma de olhar para a criança, que antes era considerada um pequeno adulto, e conceber a infância como um momento específico. A criança passou a ser vista como um ser ativo que, de acordo com Oliveira (2011), interage com o mundo por meio da brincadeira e tem o direito de viver sua infância.

A educação como um direito social das crianças é resultado da mobilização social que contou com a participação dos professores, dos movimentos comunitários, dos movimentos dos trabalhadores, dos movimentos das mulheres, além dos movimentos de redemocratização do país. Em decorrência dessas lutas temos a Constituição de 1988.

Em nosso país, com Constituição de 1988 a Educação Infantil passou a ser direito da criança e obrigação do Estado. A criança é sujeito de direitos, é um cidadão em desenvolvimento. Dessa forma,

a sociedade, os pais é o poder público têm que respeitar e garantir os direitos das crianças determinados no artigo 227, que diz:

*É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão.*

Outras definições importantes da Constituição podem ser encontradas no capítulo dedicado aos direitos sociais que determinam que os trabalhadores têm direito “à assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até os seis anos de idade em creches e pré-escolas” (art 7º/XXV). O capítulo dedicado a educação define que o dever do Estado será cumprido mediante a garantia de “atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”. (art. 208, inciso IV)

Craidy (2001) ao analisar as definições da Constituição de 1988 destaca que as creches e as pré-escolas são direitos tanto das crianças como de seus pais, são instituições de carácter educacional e não simplesmente assistencial como por muito tempo foram consideradas.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9.394 do ano de 1996 a Educação Infantil passa a ser definida como primeira etapa da educação básica (art. 21/I). Sua finalidade é o “desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (art. 29)

Esses documentos consolidam a Educação Infantil como um direito da criança e um dever do Estado. Cabe, então, a escola complementar a ação da família e da comunidade no desenvolvimento da criança, sendo necessária a integração escola- família-comunidade.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), é um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam contribuir para a implementação de práticas educativas nas creches e pré-escolas. Esse documento é voltado para profissionais da educação que lidam com crianças de zero a seis anos de idade.

Na atualidade, o documento produzido pelo Ministério da Educação com a finalidade de reger, em carácter mandatário, a organização do trabalho pedagógico das instituições de Educação Infantil é as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Estas Diretrizes, que sintetizam as discussões mais atuais sobre esta etapa educativa, define a criança como

*Sujeito histórico é de direitos que, nas interações, nas relações e práticas cotidianas que vivência, constrói, sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12)*

Segundo esse documento as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e devem garantir as crianças o

*Acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 18)*

Dessa forma, a Educação Infantil tem se constituído historicamente como um direito da criança, um espaço de aprendizagem e desenvolvimento pleno no qual a criança deve ter acesso ao co-

nhecimento, à descoberta do mundo. Um espaço em que sua curiosidade espontânea será sistematizada até se tornar epistemológica. Lugar no qual a criança possa brincar, criar, usar a imaginação, produzir cultura, fantasiar, se expressar, aprender.

## **A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO-TEMPO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA.**

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) documento produzido pelo Ministério da Educação como referência para a organização de propostas e práticas pedagógicas na Educação Infantil, a linguagem escrita, juntamente com a linguagem oral, figura como um dos eixos de conhecimento – de ampliação do universo cultural das crianças. São propósitos objetivos e orientações didáticas para o desenvolvimento do trabalho com as crianças nos dois segmentos – de zero a três anos e de quatro a seis anos, faixa etária que integrava a Educação Infantil na época. Nesse documento a aprendizagem da linguagem escrita é concebida como

*A compreensão de um sistema de representações e não somente como a aquisição de um código de transcrição da fala; um aprendizado que coloca diversas questões de ordem conceitual, e não somente perceptivo-motoras, para as crianças; um processo de construção de conhecimento pelas crianças por meio de práticas que têm como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem e a participação nas diversas práticas sociais de escrita. (BRASIL, 1998, p. 122)*

Como constatamos o trabalho com a escrita tem sido amplamente divulgado e recomendado a professores que atuam na Educação Infantil. Ainda que de maneira genérica, as Diretrizes também recomendam o trabalho com a linguagem escrita nessa etapa da Educação quando afirmam que a prática pedagógica deve “possibilitar as crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos”. (BRASIL, 2010, p. 25)

Dessa forma, é reconhecido o papel crucial da Educação Infantil na ampliação do contato da criança com o mundo da escrita. Entretanto, nas práticas percebemos que a escrita tem sido trabalhada de forma contraditória. As atividades que envolvem associações grafofônicas, cópias, reprodução, memorização e o trabalho exaustivo com letras, iniciando com o reconhecimento das vogais até chegar às famílias silábicas – como se a escrita fosse uma habilidade motora – ainda são bem presentes em instituições de educação de crianças. Assim, continuamos a reproduzir práticas desprovidas de sentido. É como afirma Vygotsky “ensina-se a criança a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita.” (VYGOTSKY, 1998, p. 139).

Como vimos, por muito tempo a criança foi tida como um ser inacabado, não no sentido de quem está em processo de desenvolvimento e que possui condições adequadas a sua etapa de vida, mas no sentido de quem não tem condições biológicas de aprender. Dessa concepção resulta a ideia de que é necessária a maturação biológica para que o ser infante esteja apto a apropriar-se da linguagem escrita. Entretanto, estudiosos apontam que o problema da alfabetização não está na idade do alfabetizando, pois bem antes dos seis anos as crianças já são capazes de descobrir a função simbólica da escrita. De acordo com Vygotsky “o problema consiste na escrita ser ensinada como uma habilidade motora, e não como uma atividade cultural complexa.” (VYGOTSKY, 1988, p. 156).

As crianças estão em contato com a escrita antes de adentrarem numa instituição educativa, principalmente as que vivem em ambiente urbano. Para elas a escrita não é uma novidade, visto que observam em seu cotidiano práticas constantes de uso da escrita. Elas pensam sobre essa linguagem e mesmo antes de serem alfabetizadas elaboram hipóteses sobre seu funcionamento e função. Essa curiosidade pode ser estimulada tanto no contexto familiar quanto no escolar. Contudo, como assinala Ferreiro (1993), as possibilidades de interagir com a escrita de modo significativo não são iguais para todas as crianças. A autora salienta que:

*Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligíveis, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começam a alfabetizar-se muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. (p. 23)*

É necessário que as instituições de Educação Infantil promovam condições que garantam o trabalho com a linguagem escrita no cotidiano da escola, tendo em vista fornecer situações em que todas as crianças tenham experiências que alguns pais, por diversos motivos, não podem oferecer. A escola não deve negar seu papel eminentemente social de permitir à criança o acesso a algo que é muito valioso à sua vida: a escrita. Por meio da escrita a criança poderá vivenciar muitas outras aprendizagens. Entretanto, não basta introduzir textos diversos na Educação Infantil, é preciso permitir que a criança entenda as funções da linguagem escrita.

Falar sobre livros, revistas, receitas, jornais, é algo muito simples para nós sujeitos letrados. Mas, no ensino e aprendizagem da linguagem escrita é preciso considerar a perspectiva da criança que aprende. Precisamos permitir que o ser infante compreenda “para quê” se lê e se escreve, o “porquê” dessas letras – que na interação se constituem linguagem – serem tão importantes em nosso cotidiano.

Aprender a linguagem não é só aprender palavras ou letras, mas também seus significados culturais. Esse processo é permeado por conflitos, que por sua vez são necessários à aprendizagem. Dessa forma, cabe aos professores de instituições de Educação Infantil permitir que a criança tenha acesso a linguagem escrita, seja com a prática de leitura em voz alta, seja escrevendo diante das crianças – essas precisam saber que a escrita é uma produção humana –, nas rodas de conversa, planejando situações em que as crianças possam produzir textos orais e escritos, mesmo que essas não escrevam convencionalmente. A escrita deve ser valorizada enquanto linguagem e as especificidades da criança precisam ser contempladas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo a linguagem escrita uma prática essencial ao nosso meio sociocultural, como uma das formas de interagir com o outro, seu aprendizado é crucial para a inserção social dos sujeitos e resultante de mediações sistemáticas e intencionais. Essa prática deve ser valorizada desde a Educação Infantil, uma vez que a leitura e a escrita veiculam outras aprendizagens. Assim, faz-se necessário que as crianças desde os anos iniciais de sua formação estejam envolvidas com esse tipo de linguagem.

Do estudo realizado constatamos que a escrita tem que estar presente nas instituições de Educação Infantil, pois é um direito das crianças. Cabe a família, a sociedade e ao Estado validar esse direito. Mas, como temos afirmado, não basta que se trabalhe com a escrita nessa etapa da educação básica, além disso, é preciso considerar e respeitar as características específicas das crianças pequenas, como também a escrita enquanto linguagem.

Nessa perspectiva o professor deve atuar como mediador, conhecendo seus alunos, sua singularidade, seus interesses, sistematizando situações em que sejam valorizados os usos e as funções da escrita. Muito pode ser trabalhado com crianças pequenas, visto que elas querem aprender, têm curiosidades e estão em busca de significados, constroem constantemente suas hipóteses sobre as coisas do mundo.

Permitir que as crianças tenham acesso a escrita significa possibilitar a esses cidadãos em desenvolvimento o entendimento de que lendo conhecerão coisas que não preexistiam antes do ato de ler. Poderão superar o mistério, assim, as marcas gráficas se “transformarão” em linguagem. O hábito se “transformará” numa prática prazerosa. Sendo reconhecido pela criança o valor que a aprendizagem da linguagem escrita tem à vida.

## REFERÊNCIAS

- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. 4 ed. Port: Porto, 1994.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- BRASIL. MEC. CNE. CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Característica da população e dos domicílios – Resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E (Orgs.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. 164 p.
- CRAIDY, Carmem Maria. A Educação Infantil e as novas definições da legislação. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E (Orgs.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2011. 164 p.
- FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cad. Pesqui. [online]. 2002, n 116, pp. 21-39. ISSN 0100-1574.
- GOLDENBERG, Mirian. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa em ciências sociais – 8. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.
- VYGOTSKY, Lev. S. A pré-história da escrita. In: **A formação social da mente**. São Paulo: Martin Fontes, 1998.

# A LINGUAGEM INFANTIL: BASES E FUNDAMENTAÇÕES TEÓRICAS A PARTIR DO MÉTODO NATURAL PROPOSTO POR CÈLESTIN FREINET

**GIOVANA CARLA CARDOSO AMORIM**

Docente do Departamento de Educação da Faculdade de Educação, Campus Central, UERN – giovana\_melo@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

Cèlestin Freinet (educador Francês do início do século XX) ao longo da sua trajetória como educador tentou analisar as práticas referentes a construção de conhecimentos da criança. Para isso, procurou observar em seus educandos as dimensões cognitivas, sociais e, sobretudo, espirituais, atribuindo à experimentação e à afetividade os eixos basilares da construção da aprendizagem infantil.

Os estudos de Freinet sobre o tema se iniciam a partir do princípio do tateio experimental (tatear significa sondar, investigar). Segundo ele, é por meio desse processo de investigação que a criança realiza uma pesquisa, pois faz questionamentos, elabora hipóteses, realiza inferências, faz experiências e elabora conclusões com a mediação do professor para poder passar a um estágio de apropriação concreta do conhecimento; isto sempre considerando o seu grau de desenvolvimento. Freinet (1969, p.85) expressa que “os únicos conhecimentos que podem influenciar o comportamento de um indivíduo são aqueles que ele descobre sozinho e dos quais se apropria”. Em seus estudos e práticas a pesquisa se complementava com os princípios da livre expressão (possibilidade de representação através da gestualidade, grafismo, fala), cooperação e do trabalho (visto como um potencial próprio do ser, algo prazeroso, com um fim social determinado). O trabalho, na prática do cotidiano escolar na perspectiva freinetiana, destina-se a muitos procedimentos referentes a interação pedagógica ente o aluno e o professor.

A partir desses pressupostos, Freinet (1977) coloca a criança na condição de sujeito cognoscente capaz de realizar descobertas segundo a sua própria natureza, no centro do meio social, e atribui ao processo de aprendizagem escolar o caráter de ser elo intra e extraclasse. Assim nos diz Freinet (ibidem, p.63):

*Os ensinamentos da escola inscrevem-se do mesmo modo de uma maneira definitiva no nosso comportamento, precisamente na medida em que estão ligados à nossa vida profunda, em que correspondem às nossas necessidades imperiosas e inclusive à nossa necessidade de cultura.*

A intenção de Freinet ao escrever sobre o método natural de aprendizagem foi de interpretar a teoria e a prática dos “saberes sociais” no sentido de empreender medidas educativas que fossem melhores que um método, ou seja, de empreender no espaço pedagógico ações que refletissem uma perspectiva cultural de uma pedagogia homogênea, com simplicidade e dinamismo, procurando resgatar as potencialidades da criança em si mesma, na sua essência. Assim coloca Freinet (1977, p. 14):

Nenhuma, absolutamente nenhuma, das grandes aquisições vitais se faz por processos aparentemente científicos. É a caminhar que a criança aprende a andar; é a falar que a criança aprende a falar; é a desenhar que aprende a desenhar. Não cremos que seja exagero pensar que um processo tão geral e tão universal deve ser igualmente válido para todos os ensinamentos, incluindo os escolares e foi com esta convicção e esta certeza que realizamos os nossos métodos naturais, cujo valor os cientistas tentam contestar.

Segundo Freinet, logo que começa a falar, a criança se esforça para unir a expressão do pensamento a aprendizagem da língua que evoluirá paulatinamente para a expressão gráfica através de um processo de tentativas experimentais, que vão se aprimorando até chegar à sua materialização. O aprendizado da leitura e da escrita para Freinet consiste na tentativa da criança expressar-se de acordo com suas condições na medida em que delinea a sua visão de mundo. Para Freinet (1977, p. 55):

*(...) Pelo método natural, a criança lê e escreve do mesmo modo, muito antes de estar de posse dos mecanismos de base, porque tem acesso à leitura por outras vias complexas que são a sensação, a intuição e a afetividade no meio social que dali em diante penetra, anima e ilumina o meio escolar.*

Nesse sentido, ele conjuga o aprendizado da leitura e da escrita a uma perspectiva singular e pessoal a cada criança no contexto das suas experiências sociais. Através do método natural a criança fará tentativas de expressão da escrita e da leitura de forma global e viva. Esse mecanismo de construção deve acontecer de maneira gradual, não sendo necessário conhecer as regras gramaticais para se iniciar um processo de escrita. Para Freinet (op. cit., p.108):

*A simples explicação teórica e o estudo formal das regras e leis não bastam para fundamentar algo de sólido, de lógico ou de definitivo. O grande segredo da educação inicial, de que estamos a nos ocupar, consiste precisamente em permitir a experiência por tentativa da criança em todos os domínios.*

Através do método natural a criança irá descobrindo a estrutura da linguagem escrita, na medida em que expressa, e a busca representar o seu pensamento. Nesse sentido, encontramos em Freinet a gênese do processo de construção da escrita. Esse entendimento, que nasce nas teorias do referido autor, é representado pelas cinco fases da evolução desse processo organizadas através de registros práticos e de observações feitas com sua própria filha, que consta em seu acervo bibliográfico nas obras denominadas método natural, volumes um, dois e três.

Nesse sentido, aproveitamos para fazermos algumas associações das etapas de evolução do grafismo experienciadas por Freinet com as etapas de evolução do grafismo formuladas por Emília Ferreiro – mantendo as particularidades de suas proposições e formulações teóricas. Assim como Freinet, Ferreiro (1985) apresenta o processo de evolução do grafismo, segundo a gradação deste, pelos níveis de compreensão e complexidade cognitiva da criança, sendo esta definida como uma construção de um sistema de representação da linguagem.

Assim como Freinet, a autora nos coloca que o aprendizado da linguagem da criança acontece a partir do momento em que ela experimenta e inventa formas de combinação da escrita, tal como a sua aprendizagem da linguagem oral. E este processo necessita ser vivenciado de maneira espontânea e criativa pela criança.

Apresentamos de maneira global as proposições apresentadas por Freinet (1977) e Ferreiro (1985) em seus escritos e localizamos, neste quadro esquemático, possíveis semelhanças em suas concepções:

FREINET	FERREIRO
Define o processo constitutivo de formulação da linguagem escrita da criança em cinco fases.	Define o processo de evolução da linguagem em quatro fases formais (pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética), <u>denominando a etapa que antecede as fases de representação da linguagem por “fase da garatuja”.</u>
A primeira fase da representação gráfica infantil é denominada por Freinet como fase do grafismo simples ou não diferenciado. Nessa fase a criança se expressa através de garatujas, grafismos separados ou ligados por linhas curvas e quebradas;	Fase de representação por grafismos livres – garatujas. Nessa fase a criança se expressa através de grafismos separados ou ligados por linhas curvas e quebradas sem expressão de formas inseridas num entendimento convencional;
A segunda fase é denominada etapa do grafismo diferenciado e/ou justaposto. Nessa fase o grafismo da criança começa a se aproximar das formas das letras e numerais convencionais, diferenciando as formas de representação do desenho e da escrita.	Fase pré-silábica. Nessa etapa a criança desenha e/ou escreve bolinhas, tracinhos, pseudoletas, números, etc, percebendo a diferença entre a escrita e o desenho, embora seja comum a escrita utilizando as mesmas letras e caracteres na formulação de palavras diferentes.
A terceira fase se configura como a etapa de imitação da escrita. Nessa fase a criança se utiliza das letras do próprio nome ou de nomes conhecidos com repetição do grafismo conseguido, interpretando o seu desenho e a sua escrita	Nível silábico. Nessa fase a criança passa a compreender que há correspondência entre grafia e som, e passa a escrever uma letra para cada sílaba, aproximando as vogais e consoantes com a sonoridade da palavra que a compõe.
A quarta fase concerne à utilização dos sinais convencionais (letras e números) com ou sem valor sonoro. Nessa fase a criança já percebe que há regras e formas fixas a imitar começando a interpretar e reproduzir textos, necessitando da referência do adulto.	Nível silábico-alfabético. Corresponde a transição entre o nível silábico e o alfabético. Nesse período a criança escreve uma letra para cada emissão de voz (correspondência grafia/sílaba) e outras vezes escreve uma letra para cada emissão de voz (correspondência grafia/fonema)
A quinta e última fase consiste na etapa da escrita alfabética. Nessa fase a criança domina e identifica um número razoável de palavras e se comunica por escrito de forma consciente.	O nível alfabético corresponde à última fase. Nessa etapa a criança apresenta hipóteses de escrita cada vez mais aproximadas do sistema de representação convencional, fazendo correspondência entre os números de letras e os fonemas que formam as palavras.

Tomando por base as fases acima descritas, percebemos na obra de Freinet (1977) e Ferreiro (1985) convergências entre as fases de formulação da escrita, evoluindo das fases de escrita livre até o alcance de um sistema de representação da linguagem convencional pelo reconhecimento e representação gráfica de palavras. Fases estas, que derivaram de estudos e observações experimentais de crianças em processo de aquisição da linguagem escrita.

Ressaltamos que o processo de construção da escrita na perspectiva freinetiana, tal como nos estudos de Ferreiro (ibidem) se desenvolve na medida em que a criança escreve ou representa um pensamento através da grafia. Dessa forma, ela estará realizando um processo de análise da compreensão global contextual e ao mesmo tempo um mecanismo de síntese no seu processo de construção. A princípio não se torna necessária a compreensão do significado formal, e sim o que elas estão significando no momento. Piaget (1974) contemporâneo de Freinet, postula a etapa de apropriação desse conhecimento experimental. Segundo ele, os processos de aprendizagem ocorrem, primordialmente, através de um processo de equilíbrio das estruturas cognitivas, onde o sujeito, em sua ação e reflexão, ocupa um lugar central. Isto significa um processo que conduz de certos estados de equilíbrio a outros, qualitativamente diferentes, passando por múltiplos desequilíbrios e reequilibrações.

Freinet (1977) nos coloca que o ser humano nasce predisposto a exercitar o princípio de vida, e que este por sua vez é ativado pelas conquistas, pelas experiências e se torna uma regra de vida.

Nesse sentido, a tentativa experimental é exclusivamente pessoal e instintiva, agindo sobre o ser físico e sensível à procura do seu equilíbrio e de suas conquistas. Projetando essas assertivas ao ambiente escolar, as intervenções pedagógicas devem se voltar para as necessidades funcionais e

psicológicas do educando. Nesse sentido, se faz necessário a utilização de técnicas para auxiliar os processos de aprendizagem, no qual destacamos: o texto livre, o desenho, como formas de expressão e representação do pensamento infantil em seus contextos compreensivos.

Para Freinet (1977) os processos de aprendizagem emergem na prática por tentativas experimentais, ou seja, toda criação ou todo avanço humano acontece por um processo de experimentação. Por isso, ao explicar a relevância da temática de estudo das formas naturais de aquisição de conhecimentos altera o título da obra denominada *método natural, para os métodos experimentais e científicos de educação e cultura*. Para ele “A tentativa experimental continua a ser o processo maior da investigação e do conhecimento científico em todos os domínios” (FREINET, ibidem, p. 25). O que Freinet propõe a partir dessas explanações a respeito da tentativa inata do homem de procurar e de experimentar é que os processos de assimilação aconteçam segundo uma outra “técnica”, que não as pré-estabelecidas em manuais didáticos regidas segundo o interesse, condição e envolvimento do professor. Essa afirmativa se reflete em termos de processo de aquisição de conhecimento quando Freinet ao explicar sobre as críticas às práticas tradicionais, diz:

Os educadores tradicionais acreditam, efetivamente, que têm de resolver exclusivamente problemas de inteligência e de compreensão e não problemas do comportamento e da vida (...). Pela vida e pela experiência, são apresentados à criança problemas integrados no processo de vida. (FREINET, 1977, p. 27-29).

Com relação aos processos de verbalização, Freinet nos mostra que este ato se desenvolve por tentativa experimental evolui da idéia para o gesto, do gesto para o som e este lentamente toma forma até a expressão da palavra.

Freinet (1977) coloca que o método natural do aprendizado da língua não parte da perspectiva de construção a partir do texto do adulto, e sim da vida da criança, da sua expressão oral e escrita, representada através do texto livre. Este proporciona a eficácia da aprendizagem generalizante, na medida em que a criança descobre através da tentativa experimental o significado do aprender.

Em relação ao desenho, Freinet (1971) coloca que este se constitui em um teste complexo e gradual, onde está retratado através de um sistema de representação os comportamentos: afetivo, intelectual e cultural da criança.

Esta etapa de expressão, que antecede a representação da linguagem escrita, segundo Freinet (1977), é proveniente de uma organização, que vai gradativamente, segundo a estruturação física e psíquica da criança, evoluindo de modo a adquirir traços específicos. Daí ele dizer que o grafismo infantil se apresenta a princípio como um:

(...) traço reto vertical, ou a linha quebrada, ou o gesto circular, ou os meandros, ou combinações destes elementos, ou ainda figuras geométricas mais ou menos regulares que se sobrepõe, justapondo-se. (FREINET, 1977, p. 80).

Assim, como colocado anteriormente, o processo de construção da linguagem como um todo está ligado a um processo de evolução individual, onde os indivíduos participam de etapas semelhantes, porém, não fixas a idades cronológicas pré-determinadas. Assim sendo, o grafismo da criança, também obedece a etapas de modo a evoluir para desenhos justapostos (desenhos com variadas formas geométricas representativas de desenhos, situações cotidianas etc), desenhos explicativos (que se desenvolvem em certo período juntamente com a fase automática da justaposição gráfica e que vão ganhando novos elementos e atribuições na medida em que a criança, a partir de tentativas experimentais, vai evoluindo sua maneira de expressão através da externalização dos significados

sociais). É importante ressaltar que, para Freinet, estas etapas primeiras de representação do grafismo da criança não são consideradas expressões formais.

Não existe nela aquela necessidade de expressão íntima que mais tarde colocaremos no centro das nossas técnicas de trabalho. E eis porque o desenho também não poderia neste estado ser expressão. (FREINET, 1977, p. 92)

Os desenhos, no início das suas representações infantis, são vistos como “ensaios”, onde paulatinamente a criança faz aparecer formas, semelhanças, pensamentos e sentimentos. É um processo de criação como muitos outros, onde nas suas etapas mais evoluídas os traços vão adquirindo características de diferenciação e as representações dos traçados começam a ganhar características de letras convencionais. Segundo Freinet (op. cit., p. 101) nessa etapa: “Encontramo-nos no alvorecer da verdadeira escrita”.

Em síntese, Freinet através do método natural define os processos de aquisição da linguagem como uma seqüência evolutiva na qual o ser humano, para entender o meio que o rodeia é estimulado por um princípio de vida. Nesse sentido, o contato com os outros indivíduos cria um clima psicológico e funcional que o faz harmonizar suas formas de expressão, na medida em que experiência e cria a partir de um processo tateante, construções lógicas de atuação e aplicação da linguagem, seja através da oralidade ou do grafismo. Mas, não é o método que determina o que a criança deve aprender. Através do método natural as crianças progredem segundo princípios diferentes, a partir da vida pessoal de cada uma e abordam ao mesmo tempo o complexo vivo da palavra e da frase segundo as “descobertas que elas fazem do mundo”, o que as leva a alçar sempre novas possibilidades e novos saberes.

Segundo Vygotsky (2009), os estudos de Piaget constituíram toda uma época no desenvolvimento da teoria da linguagem e do pensamento da criança, da sua lógica e sua visão de mundo, e ficaram marcados por sua relevância histórica.

De acordo com as ideias de Piaget, Vygotsky expressa:

*Achamos que chegará o dia que o pensamento da criança, em relação ao pensamento de um adulto civilizado normal, será colocado no mesmo plano em que se encontra o “pensamento primitivo” caracterizado por Levy-Bruhl, ou o pensamento simbólico autístico, descrito por Freud e seus discípulo, ou a “consciência mórbida”, se é que um belo dia esse conceito traduzido por Blondel, não vai fundir-se com o anterior (2009, p. 20).*

Mas, é salutar lembrar que a criança na sua fase inicial de desenvolvimento ainda não apresenta âncora conceitual para formar conceitos, ela está em um grau de desenvolvimento cuja maturidade cognoscitiva está apta a se familiarizar com os conceitos os quais estabelece relação.

Com esse pensamento é primordial que os educadores que lidam com essa faixa etária (educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental I) tenham o conhecimento desse fato e assim, ter desenvolvido a competência metodológica e conceitual, bem como atitudinal para saber realizar adequadamente a mediação e dessa forma, proporcionar a criança base teórica para aos poucos ela consiga chegar a fase de formação de conceitos.

Vygotsky (2009, p. 21) chama a atenção para estarmos atentos ao fato de que a inteligência da criança muda, pouco a pouco, de caráter, pois essa abordagem do pensamento infantil como um problema qualitativo levou Piaget a uma atitude que se poderia chamar de oposta a tendência antes dominante: a uma caracterização positiva do pensamento infantil. Enquanto a psicologia tradicional costumava caracterizar negativamente o pensamento infantil enumerando as suas lacunas

e deficiências, Piaget procurou revelar a originalidade qualitativa desse pensamento, mostrando o seu aspecto positivo. Antes o interesse se concentrava no que a criança não tem, o que lhes falta em comparação com o adulto, e determinavam-se as peculiaridades do pensamento abstrato, formar conceitos, estabelecer vínculos entre os juízos, tirar conclusões, etc.

Vygotsky (2009, p. 21) afirma que as novas investigações coloca no centro *aquilo que a criança tem*, o que há no seu pensamento como peculiaridades e propriedades distintas.

A partir dessa perspectiva, deve-se considerar os conhecimentos prévios da criança, conhecer em qual contexto ela está incluída e proporcionar momentos e atividades que a conduza a se familiarizar com novos conceitos e assim criar lastro para a formação desses.

Finalizando, é importante que os profissionais que lidam com esse nível escolar estejam atentos para perceberem e saberem (terem base teórica) para compreender que geralmente os conhecimentos prévios da criança ainda não são suficientes para essa familiarização ou formação de novos conceitos, cabendo a ele (o docente) elaborar estratégias de aprendizagem que viabilizem essa condição para a criança aprender. Como expressou Humboldt (*apud* Vygotsky, 2009, p. 485): “a palavra não esteve no princípio. No princípio esteve a ação. A palavra constitui antes o fim que o princípio do desenvolvimento. A palavra é o fim que coroa a ação”.

## REFERÊNCIAS:

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.

PIAGET, J. **Ou va l'education?** Paris : Denoel/Gonthier, 1972 (Versão espanhola: A dónde va la educación. barcelona : Teide, 1974

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**; tradução Paulo Bezerra. – 2ª ed. – São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2009.

FREINET, C. **O método natural**. Trad. Franco de Sousa e Teresa Balté. Lisboa: Estampa, 1969. Vols 2.

\_\_\_\_\_. **O método natural**. Trad. Teresa Marreiras: Estampa, 1971. Vols 3.

\_\_\_\_\_. **O método natural**. Trad. Franco de Sousa e Maria Antonieta Guerreiro. Lisboa: Estampa, 1977. Vols 1.

FREINET, Élise. **O itinerário de Cèlestin Freinet**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S. A., 1979.

# JOVENS, LEITURA E SOCIOPOÉTICA: FORMAÇÃO DE UM GRUPO-PESQUISADOR

**MARIA DA CONCEIÇÃO DE SOUZA SANTOS**

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), sob orientação da Profª Drª Shara Jane Holanda Costa Adad – ceicinhasouza@hotmail.com

**SHARA JANE HOLANDA COSTA ADAD**

Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Piauí (UFPI) – shara\_pi@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

O gosto pela leitura e o prazer que ela me proporciona foram fundamentais para o meu crescimento pessoal e profissional e para o desenvolvimento das minhas habilidades sociais, proporcionando-me melhor entendimento sobre meu meio e meus pares, na construção da minha subjetividade e no meu convívio com o outro. Penso que, assim como fez comigo, a leitura é um dos meios pelo qual qualquer indivíduo pode se comunicar com o mundo, ter contato com novas ideias, pontos de vista e experiências, pois, “[...] ao se apropriar de práticas leitoras na vivência cotidiana, o leitor ganha permissão/autonomia para modificar situações, como também, dialoga e interage com outras possibilidades, vislumbrando novos horizontes [...]” (MONTEIRO, 2013, p. 30). E é tudo isso que me move para a realização da pesquisa de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, intitulada “As ideias e os conceitos de jovens leitores sobre o que é leitura: uma pesquisa sociopoética”, considerando que:

[...] pesquisar é habitar um conjunto de signos inicialmente dispersos no tempo e no espaço. E é habitando que percebemos que mais importante do que a pesquisa que habitamos, é onde em nós a pesquisa habita. Ou seja, quais as minhas implicações em realizar a pesquisa. O que dela há em mim. Assim é, quando nos deixamos atravessar e redesenhar por outros que nos visitam, que pesquisamos, muitas vezes se instalando e se tornando parte de nós mesmos. (ADAD, 2012, p. 163).

Quais as minhas implicações em realizar a pesquisa com jovens? Sou professora de Língua Portuguesa da rede pública estadual do Piauí desde 2000. Durante o tempo em que trabalhei em sala de aula, sempre me inquietou a falta de interesse por leitura da maioria dos alunos. Dentro da carga horária da disciplina, levava-os semanalmente à biblioteca. Procurava orientá-los na escolha dos livros e os incentivava a recontar a história, dependendo do grau de envolvimento. Exultava com a descoberta de uns e ficava triste por aqueles que não desenvolviam o apego por alguma obra. Imaginava que talvez aqueles volumes não tivessem nada que os interessassem. Sou partidária de que todas as pessoas possuem potencial para desenvolver o gosto pela leitura. Elas só precisam encontrar a forma e conteúdo que se moldem aos seus desejos.

De posse da ideia, o que fazer? Ou melhor, como fazer para alcançar os objetivos da pesquisa? Eis o não saber que invoca movimento, que aciona o corpo para o caminhar, o buscar: “[...] o que importa é o andar e não o chegar. [...] o que interessa é o movimento e as mudanças que se dão ao longo do trajeto.” (LOURO, 2004, p. 13). Eis a oportunidade de construir ou de desconstruir a partir

de um método. Eis o lugar onde a Sociopoética se instala. Abordagem filosófica de pesquisa e de ensino-aprendizagem, criada pelo filósofo e pedagogo francês Jacques Gauthier, a expressão Sociopoética surge de um neologismo que une o latim *socius* – aquilo que é coletivo –, ao grego *poiésis*, que significa criação. Desse modo, o termo designa a construção coletiva do conhecimento. Por que uma filosofia? Porque ela:

1. descobre os problemas que inconscientemente mobilizam os grupos sociais;
2. favorece a criação de novos problemas ou de novas maneiras de problematizar a vida;
3. favorece a criação de confetos, contextualizados no afeto e na razão, na sensualidade e na intuição, na gestualidade e na imaginação do grupo- pesquisador;
4. favorece a criação de conceitos desterritorializados, que entram em diálogo com os conceitos dos filósofos profissionais. (GAUTHIER, 2003, p. 12).

Tendo nascido como método para pesquisas, a Sociopoética inspira a criatividade em ambientes em que o conhecimento seja a pauta, em qualquer ramo da ciência desde que tenha como objetivos descolonizar o pensamento e democratizar os saberes. Apesar de não haver fórmulas para sua execução, a abordagem tem suas especificidades: negociações com público- alvo para a formação do grupo-pesquisador; promoção de oficinas por meio de vivências, utilizando técnicas artísticas, por usar a arte como dispositivo que aciona a produção por meio do estranhamento, que, por sua vez, possibilita “tecer CONceitos com aFETOS, os CONFETOS ousam conjugar o verbo amar entre ciências e arte, sem temer as possíveis críticas que daí possam advir” (SATO; SENRA, 2013, p. 140 ). Os confetos, neologismo particular da Sociopoética, são produzidos na afetação do encontro nas vivências ao tocar o outro e ser tocado por ele. Assim, a Sociopoética é:

[...] abordagem de pesquisa ou aprendizagem que destaca, simultaneamente, os seguintes princípios: A importância do corpo como fonte do conhecimento; A importância das culturas dominadas e de resistência, das categorias e dos conceitos que elas produzem; O papel dos sujeitos pesquisados como corresponsáveis pelos conhecimentos produzidos, copesquisadores; O papel da criatividade de tipo artístico no aprender, no conhecer e no pesquisar; A importância do sentido espiritual, humano, das formas e dos conteúdos no processo de construção dos saberes. (ADAD, 2011, p. 198).

Recorrer às referências da Sociopoética surge do desejo de despertar o potencial inventivo dos copesquisadores, estudantes do 3º ano do ensino médio do Colégio Estadual Severiano Sousa, explorando suas vivências, provocando emoções e manifestações artísticas. Ao refletir acerca da Sociopoética, Gauthier conclui que:

[...] o que instiga a produção metafórica na Sociopoética, é a utilização de múltiplas linguagens. Pois ao se respaldar seja no teatro, no desenho ou em outro recurso artístico, esse método possibilita ao grupo-pesquisador experimentar a arte na pesquisa. Isso não significa, contudo, que a Sociopoética tenha a intenção de formar artistas no sentido oficial que se atribui ao termo e sim atingir “a dimensão profunda da subjetividade”. (GAUTHIER, 1999).

Adotei este método por entender que a relação entre pesquisar a leitura e valorizar a subjetividade dos alunos, normalmente pouco reconhecida, poderia se efetivar, pois a Sociopoética me anunciou possibilidades de envolver os jovens na pesquisa por meio por meio do corpo todo e da arte, promovendo as dimensões da ludicidade, da sensibilidade, da afetividade.

Antes do encontro efetivo com a Sociopoética na pesquisa, eis a trajetória que culminou na produção dos dados: no dia 10 de outubro de 2012, fiz a primeira visita à Unidade Escolar Severiano Sousa, ansiosa para conferir *in loco* as viabilidades para realização desta investigação. Apresentei-me à direção e à coordenação da escola, falei sobre a pesquisa, e dos motivos que me levaram até lá. A disponibilidade em aceitar a minha inserção no contexto escolar foi imediata, o que me deixou num misto de felicidade e alívio, dadas as impossibilidades anteriores, relatadas no capítulo introdutório deste trabalho. A coordenadora mostrou-se lisonjeada pela escolha da escola e apresentou-me à professora Maria do Amparo Viana Vaz, que é responsável pela biblioteca e coordena o projeto de leitura Lendo e Criando, desenvolvido com alunos do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio.

A biblioteca Professora Osmarina Andrade Silva Souza possui aproximadamente 2.200 volumes, entre livros didáticos e paradidáticos, e revistas, tudo organizado com simplicidade e bom gosto. Cada turma representa um desafio para a professora Amparo Viana que organiza momentos diferenciados, considerando as necessidades de cada novo grupo de estudantes que entra na Biblioteca.

O Projeto Lendo e Criando surgiu, segundo a professora Amparo Viana, da observação do desinteresse dos alunos pela leitura e a consequente dificuldade de escrever, de interpretar e de raciocinar, de se expressar e até mesmo de sentar na biblioteca para folhear um livro ou uma revista. A ideia, então, era de buscar novas alternativas para conscientizá-los de que a biblioteca e a sala de aula não são apenas anexos da escola e sim lugar de aprender e de se obter conhecimentos.

Desse modo, os alunos são incentivados a ler livros, revistas, gibis, em sala de aula, na biblioteca, em casa, e, ao longo do ano, são cobradas produções de textos diversos: crônicas, textos de opinião, poemas, histórias em quadrinhos, desenhos etc. Os melhores trabalhos são selecionados e, no final do ano, é divulgado um livro, lançado em dia festivo, para toda a comunidade escolar e com a presença dos pais ou responsáveis. A ideia foi tão bem recebida que, para a segunda edição, o projeto foi expandido para todos os alunos da unidade.

Foi durante as visitas que fiz à biblioteca que conheci dois ex-alunos, frequentadores assíduos da biblioteca da escola e que mostraram empolgados por esta pesquisa: Lorena e Francisco. Ele, muito mais do que leitor assíduo, atua, voluntariamente, como auxiliar da professora Amparo Vaz, na confecção artesanal do livro que divulga as melhores produções selecionadas nas categorias artigos de opinião, crônicas, poemas, desenhos e quadrinhos.

Após negociações com a escola e com os alunos, na tentativa de não prejudicá-los, para que não perdessem aula, ficou determinado que no dia 7 de novembro seria realizada a oficina de negociação e a formação do grupo-pesquisador. A Sociopoética potencializa o grupo como elaborador de conhecimento coletivo. Os passos da pesquisa são decididos em comum acordo no grupo. Isso não significa que o pesquisador, aqui visto como facilitador, não coordene. Mas boa parte das decisões é direcionada a fim de que o grupo determine o que fazer. Nas pesquisas sociopoéticas, os temas geradores são escolhidos pelo grupo ou levados pelo facilitador. No caso desta, o tema já estava escolhido, e coloquei na pauta sem imposição, persuadindo-os, de forma que eles se sentiram motivados.

A formação do grupo-pesquisador é um dispositivo para envolver todos os atores na produção de conhecimento. Não há um pesquisador e sujeitos. Há um pesquisador oficial, o facilitador, geralmente ancorado por cofacilitadores – o aparato necessário para a realização das oficinas exige trabalho em grupo –, e os copesquisadores. Da escolha do tema à análise dos dados, todos são envolvidos. Por isso, a necessidade da oficina de negociação.

As pessoas-alvo da pesquisa instituem-se num grupo-pesquisador, com poder de decisão sobre o processo inteiro da pesquisa (como se faz, para que e para quem), participando das análises, interpretações e experimentações, assim como da socialização (publicação acadêmica, peça de teatro, multimídia etc). Esse princípio, com origem na análise institucional (LOURAU, 1995), torna a pesquisa mais complexa e rica do que as pesquisas baseadas na onipotência dos pesquisadores acadêmicos. Na Sociopoética, estes pertencem ao grupo-pesquisador, com um papel diferenciado, já que não são autores dos dados produzidos; mas eles cuidam de estudar esses dados com um carinho metodológico profissional (a esse estudo realizado pelas facilitadoras, contrapõem-se as “contra-análises” dos demais membros do grupo-pesquisador, chamados de “copesquisadores”). Obviamente, os copesquisadores chegam na pesquisa com seus próprios quadros de conhecimento do real que, geralmente, são diferentes dos quadros acadêmicos. (GAUTHIER, 2013, p. 8).

Assim, na manhã daquele 7 de novembro de 2012, encontrei-me com 16 jovens na biblioteca da escola, dos quais 11 participaram da etapa de produção de dados. Iniciamos com um alongamento, em duplas, em seguida, sentamos no chão, apresentei-me e à minha cofacilitadora, Luciana; expus a pesquisa, apontando o papel de cada um; ofertei o tema gerador; falei da importância das brincadeiras, do relaxamento, dos momentos de coletividade e de individualidade, da necessidade de haver confiança e respeito. Marcamos a data das oficinas de produção de dados para o dia 15 de novembro, feriado nacional, Dia da Proclamação da República, que seria o que alcunhei de “um dia diferente na escola”, quando passaríamos manhã e tarde, com direito a café da manhã, lanche e almoço. Uma quinta-feira em que a escola seria só nossa.

Propus aos alunos a criação de pseudônimos, mas eles optaram por utilizar os seus prenomes. Em seguida, ouviram a leitura e assinaram o Termo de Livre Consentimento Esclarecido (TCLE).

Passamos, então, ao momento de relaxamento, seguida da viagem imaginária, que proporcionaria a apresentação dos alunos. Esse momento exige grau de concentração elevado do grupo-pesquisador, e, especialmente, total desprendimento de cada copesquisador. Ele deve esvaziar-se do que há em torno de si, de sua vida, do ambiente no qual está inserido, e chegar em nível zero, mente aberta para ser invadida. A seguir, a condução da viagem imaginária, produzida por mim:

Nós vamos fazer uma viagem, certo? Pra gente fazer essa viagem, a gente vai começar respirando, vamos colocar a mão sobre o diafragma. Vamos tentar nos desligar do mundo lá fora. Fechando os olhos, nós vamos respirar profundamente, respiração profunda, sentindo o ar entrando. Vamos procurar relaxar. Profundo, respirem profundamente, vamos tentar nos concentrar nesse momento. [murmúrio] Gente, é o seguinte, eu não disse pra vocês confiarem em mim? Vamos relaxar, vamos relaxar. Procurar nos desligar das coisas, não nos preocupar, não pensarmos em quem tá do nosso lado, não tem ninguém olhando pra vocês além de mim e da Luciana. Então, fechar os olhos e respirar... Respirando profundamente. Vamos tentar, respirando profundamente. Você vai sentir o ar penetrando no corpo, sinta o ar entrando no seu corpo, perceba por onde ele passa, vá sentindo que o ar vai tomando conta de todo o corpo, respira profundamente, sente o ar entrando no corpo. Seu corpo vai ficando leve, você vai ficando leve, encha o seu pulmão de ar, procure se concentrar nesse ar que está entrando no seu corpo, o seu corpo precisa de ar, e ele vai deixar você leve. Esse ar vai deixar você tão leve que você vai ficar como uma pluma. Como uma pluma, levinho como uma pluma, você vai começar a voar. Seu corpo vai sair da escola, ele vai se deslocar, ele vai levar você pra um lugar longe, esse lugar é escuro, muito escuro. Seu corpo está neste lugar escuro. Você não consegue ver nada, e tenta tatear com as mãos pra conhecer o espaço. Pra saber

onde você está. De repente, você vê uma luzinha lá longe, e você começa a se guiar por essa luz. Você vai chegando perto e a luz vai ficando um pouquinho mais forte, aí, você vê um baú. Você chega perto do baú. Você abre o baú, você está abrindo o baú. É o baú das suas memórias, dentro desse baú tem muitas coisas que você conhece, da sua vida. Você vai procurar algumas coisas dentro desse baú, mas não todas as coisas. Você vai procurar as memórias da sua leitura. Você vai encontrar lá as memórias de quando você aprendeu a ler. Com quantos anos você aprendeu a ler? Quem ensinou você a ler? De que maneira você aprendeu a ler? Qual foi o primeiro livro que você leu? Qual foi a primeira revista? Procure no baú da sua memória, as suas lembranças estão lá. Quais foram os livros que você já leu? Qual foi aquele que você mais gostou? Qual foi aquela revista que você mais gostou? Qual foi aquela leitura que você nunca esqueceu? Qual foi a revista, a personagem, que você guardou dentro desse baú? Que memórias da leitura estão dentro desse baú? Pegue essas memórias, arrume essas memórias, cuide, cuide, pegue as memórias da sua leitura, porque o seu corpo está deixando de ficar leve. Você já vai voltar. Pegou as memórias? Todas elas? O máximo que pode? Olha só, o seu corpo já não está mais tão leve, você já começa a sentir o seu corpo e começa a mexer os pés, você começa a mexer os pés nesse momento, nesse momento os seus pés começam a mexer. Você mexe as pernas, você está sentindo suas pernas. A sua mão não está mais sobre o diafragma, você começa a sentir as mãos, você começa a sentir seu corpo, e, aí, você acorda.

Ao retornarem da “viagem”, os copesquisadores foram orientados para reproduzirem em cartaz as memórias que “pegaram no baú”, os lugares por onde “passaram”, as emoções, as sensações; retratarem a “viagem” da maneira que entendessem como melhor: poesia, desenho, recorte e colagem – mas o recorte não era com tesoura, e sim rasgando com as mãos, sentindo o papel. O material de que eles dispunham: o verso de um cartaz publicitário, ou seja, reaproveitando de material descartável; canetinhas de ponta porosa coloridas; lápis de cor; revistas; cola. Todos ficaram concentrados, porque as memórias eram individuais, e não deveriam se perder: como eu aprendi a ler? Quando? Quem me ensinou? O que senti quando aprendi a ler? Se eu li muitos livros, qual livro mais me emocionou? Que personagem eu nunca esqueci? Se eu gosto de ler revistas, que revistas eu leio? Se eu gosto de ler jornais, o que mais leio neles? O que vi na viagem?

E assim, os copesquisadores reproduziram suas emoções, suas sensações, através da arte:

A integração pela arte como modo de produção de conhecimentos é um processo mesmo de integração do ser – no sentido psicológico da palavra. Pois se trabalha com o inconsciente, sem desconhecê-lo, e ainda menos contra ele – o que acontece em muitas pesquisas meramente racionalistas. Favorecendo o surgimento de parte do recalcado, trabalhando no sentido de desbloquear a mente, deixando lugar para o acaso criador, a integração acontece em estados distantes do equilíbrio, que favorecem novos tipos de integração. Uma alteração do ser. Ou seja: a integração acontece em movimento, a integração constitui-se como uma problemática. A pergunta surge: como estamos integrados? Em nós? Entre nós? Aí não utilizamos técnicas artísticas com ingenuidade, pois poderíamos nos contentar com o prazer proporcionado pela alegria criadora do grupo, sempre intensa. Este prazer é importante, mas também é um passo rumo a um momento decisivo: o momento mesmo da problematização filosófica da vida. A arte revelou parte do desconhecido de cada uma no grupo, mas ainda há de se relacionar este inconsciente revelado com as perguntas conscientes que norteiam a pesquisa. E construir novos problemas, novos conceitos, novos confetos. A integração é uma integração cognitiva, que institui o grupo como pensador, como filósofo singular. (GAUTHIER, 2013, p. 12).

Quando todos terminaram de experimentar artisticamente a memória extraída do baú da leitura, começaram as apresentações. Para organizá-la, levei uma bola que foi entregue para quem se dispôs a dar início aos relatos. Cada aluno escolhia o próximo a se apresentar e jogava a bola. **Optei, neste trabalho, por excluir as imagens dos desenhos por conta do espaço exíguo.** Agora, é o momento de conhecer 11 copesquisadores, ou seja, aqueles que produziram os dados da pesquisa:

Meu nome é **Amanda**, eu tenho 18 anos, a maioria daqui já me conhece. O primeiro contato que eu tive com leitura foi quando eu era pequena, minha tia lia pra mim. Como eu não sabia ler, eu decorava, porque ela lia. Eu pegava o livro depois, de novo, aí eu sentava e fingia que eu lia. Só falava o que ela já tinha falado, que já tava decorado. Depois, no colégio, quando eu aprendi a juntar a palavra e formar frases, aí eu comecei a ler normal mesmo. Meu segundo contato com livro foi depois que eu vim pra cá, pro Severiano, as tias incentivavam muito a gente a ler. O primeiro livro, assim que eu peguei mesmo por escolha própria, pra ler mesmo, foi o Conde Drácula. Foi um livro que eu gostei muito. Até hoje, já li ele umas cinco, seis vezes, me cativa muito, é muito legal a história, a temática assim, de terror. Fala também sobre algumas coisinhas que eu gosto e é isso. Foi tudo isso que eu vi na viagem.

Meu nome é **Eliane**, tenho 22 anos. Quando eu estava de olho fechado, o que eu pensei foi, é assim: Por onde eu passei, lembranças deixei, tirando do fundo do baú, as memórias lá encontrei, livros de romance, gibis, imagem de professores excelentes da alfabetização, e até hoje eu lembro vagamente um pouco das palavras que eu aprendi a ler soletrando. Um dos livros que eu mais gostava de ler eram as histórias em quadrinhos da Turma da Mônica. Eu também gosto de ler muito livro de poesia, de versos. Esse desenho representa aqui embaixo, uma histórias em quadrinhos, outra do baú que eu tirei as coisas.

Meu nome é **Lorena**, tenho 18 anos. Eu coloquei mais ou menos o que eu vi no baú. Primeiro livro que eu li foi de Matemática, na segunda série, foi quando eu aprendi a ler. O livro que eu mais gostei foi "A Marca de uma Lágrima", de Pedro Bandeira, tem uma história muito boa de uma garota que se apaixona, e ela gosta muito de poesia. Foi o que eu mais achei interessante, que uma garota de 15 anos pra gostar de poesia, no nosso mundo de hoje, é muito estranho. E um que meu pai me deu, o nome do livro é "Vidas Paralelas", gosto muito também. E li uma vez a poesia de Camões. Pra mim, ler era um obstáculo porque eu não gostava de ler de jeito nenhum. Hoje em dia eu pego um livro, um dia só eu leio todinho, normal pra mim agora. E é isso.

Meu nome é **Luciane**, eu tenho 19 anos. Eu coloquei aqui só quando eu aprendi a ler, era quando eu tinha seis, sete anos. Quando eu aprendi a ler acho que foi, acho que pra todos foi descobrir algo novo, um mundo novo, despertar a curiosidade, alguma coisa assim do tipo. Eu tava pensando que eu gosto muito de ler revista, acho que todo jovem o que mais gosta é revista, acho que são poucos os que se interessam por jornais. Revistas, livros, são coisas interessantes. Eu coloquei essa foto aqui, os obstáculos que acho que muitos têm pra ler... tem algumas pessoas que não se interessam muito pela leitura, eu coloquei isso aqui.

Meu nome é **Paulo Sérgio**, eu tenho 17 anos. Foi uma viagem no tempo. Um túnel do tempo, voltei, relembrei quando eu tinha seis e eu aprendi a ler e os momentos bons que eu passei na vida escolar, com a professora que me ensinou a ler. Nunca morei com minha mãe e meu pai juntos, não me incentivaram, tudo que eu faço no colégio é sempre vontade minha. Nunca tive pai que se interessasse no colégio pra saber como é que eu ia no colégio, entendeu? Nunca tive, sempre tive

a vontade que meus pais fossem assim, pegassem muito no meu pé pra ir no colégio, mas eu não tive, nunca foram. Eu estudo porque eu gosto de estudar mesmo. Eu rasguei uma frase da revista, eu achei muito interessante: “tudo que você faz de positivo, volta pra você”. Só isso.

Meu nome é **Vanessa**, eu tenho 20 anos. O que eu vi, o que eu lembrei no baú, foi o tempo que eu comecei a estudar. Primeira vez, cheguei na escola, foi no Bezerra de Menezes. O primeiro contato que eu tive com livro, foi com a minha primeira professora. O primeiro livro que ela me emprestou foi da Rapunzel, não gosto mesmo da menininha, até hoje eu nem gosto da história. Mas só que foi assim, eu fui aprendendo a ler pouquinho, gaguejando mesmo. Chorava mais do que outra coisa, eu não gostava de ler, mas sempre houve incentivo da minha mãe. Do meu pai, no entanto ele nem ligava, tava nem aí. Mas a minha mãe, como ela também não sabia ler, ela não podia me ensinar, mas sempre houve incentivo dela. [O desenho mostra] quando a professora me mostrou um livro, que a gente foi pra biblioteca em uma atividade lá da sala, aí foi isso; aqui, eu retratei o Bezerra de Menezes, eu, na sala; aqui, a professora, e o livro.

Meu nome é **Yasmim**, tenho 17 anos. Meu primeiro contato com leitura, eu acho que foi no jardim de infância. Aquela revista que eles dão pra gente colorir, eu gostava muito, eu lia. A gente nem lia né? A gente via imagem e inventava a história. O que eu mais gostava assim de ler era a Turma da Mônica. Acho que é o primeiro livro que eu li foi da Turma da Mônica. Minha mãe nunca soube ler, nem aprendeu a ler, por isso não pode ensinar a nós, mas sempre ali no pé: “vai estudar Yasmin, vai”. Eu queria saber só de brincar mesmo, tava nem aí. Nesse negócio aí do baú, lembrei do meu primeiro professor, foi ele que me ensinou a ler, e eu acho que eu gosto mais de ler até hoje é a revista de fofoca de famoso. Até hoje, eu gosto é disso. Eu acho que é isso, e foi o que eu retratei: meu professor, meu livrinho, revista de fofoca, e a Turma da Mônica, aqui é o Cebolinha.

Meu nome é **Taylane**, eu tenho 17 anos. Eu aprendi a ler muito tarde, eu tinha nove anos já. Eu nunca tive incentivo de ninguém na minha família pra mim ler. Aí, no reforço, que teve na minha escola que foi ali em José Ribeiro, a professora me incentivou, eu não me interessava pelos estudos, aí a professora disse assim: “venha para o reforço”. Eu ia pra escola de manhã e reforço à tarde. Aí eu fui, fui indo, e foi lá que eu aprendi a ler. Quando eu aprendi a ler, eu pegava sempre assim historinha de desenho, a Branca de Neve, Cinderela, Os Três Porquinhos, sempre historinha assim, aí isso foi o que eu representei: aqui é o meu professor de Teresina, que era um professor de reforço, e ele tá aqui; aqui é eu lendo um livro, revista eu também gosto muito de ler, de fofoca também; aqui é a Cinderela, Branca de Neve.

Meu nome é **Francisco**, eu tenho 18 anos. Eu não lembro quando eu aprendi a ler, eu sei que eu não sabia de nada. Aí eu fiz aqui um baú vazio, em branco, e um túnel que era pra ser maior, com inúmeros desvios que sempre tem diante das nossas vidas, independente da situação e no final do túnel, um grande conteúdo. O livro que eu mais gosto é Dom Casmurro, de Machado de Assis. Gosto de ler a Veja, que não é só de fofoca, não gosto de revista de fofoca.

Meu nome é **Márcia**, tenho 17 anos. Eu não me lembro quando eu mais ou menos eu aprendi a ler, mas pelo o que eu lembro a minha mãe me botou pra fazer reforço muito nova, como ela não sabia ler e não sabe até hoje, que eu tou incentivando ela muito mesmo a ler. Mas mesmo assim, com a ajuda dela, eu aprendi a ler e quando eu cheguei aqui no Severiano, com a professora Osmarina ela incentivou muito a gente a ficar frequentando a biblioteca, pegar livros. Eu só pegava livros de poesia ou então suspense, também. Um livro assim que eu mais gostei foi “Tempo de Esperança” que eu não encontrei aqui na biblioteca, eu encontrei na igreja que eu me batizei recentemente. Esse

livro eu tenho até hoje e assim, esse livro me ensinou como agir no dia a dia e como me comportar, porque esse mundo de hoje tá muito agitado, a gente não tem tempo mais pra nada. Bom, aqui eu retratei a estante que representa, as estantes aqui [da biblioteca da escola], e uns livros que eu encontrei no baú. Eu encontrei só dois livros nesse baú que eu acho que eles são muito interessantes, principalmente a Bíblia Sagrada, que ela retrata não só a história de Jesus, mas os tempos antigos que foi de lição de vida. Do Rei Davi, que ele foi um personagem, que é a junção do coração de Jesus e que assim, nos trouxe muita esperança pra nunca desistirmos de nossos objetivos, porque tem muitas pessoas que desistem de seus objetivos, deixam de estudar, por problemas maiores, mas mesmo os problemas do mundo nunca me desestimulam a ler, a estudar e a seguir as nossas vidas.

Meu nome é **Lucas**, tenho 18 anos. Eu vou ler o meu texto: “Aos quatro anos de idade, cheguei com minha mãe em um lugar muito estranho e assustador, com muitas pessoas de olho grande e crianças chatas, era a escola. Seis meses após este fato terrível descobri um mundo em que todo tipo de magia acontecia. Nele, conheci vários personagens que ainda hoje marcam a minha vida. Em meu baú de lembranças, encontrei essas memórias nas quais eu nem me recordava mais. Lembrei da minha primeira revista da Mônica que li, e foi aquela em que me incentivou eu a gostar de ler, ainda hoje”.

Terminadas as apresentações, perguntei se alguém gostaria de falar algo, de dizer como se sentiu naquela vivência, sobre o relaxamento, a produção – o momento de produzir, de se deparar com “agora eu vou produzir algo” –, as sensações, as impressões:

No relaxamento você vai tentando imaginar, vai formando as imagens na sua cabeça, tudo o que a senhora foi dizendo a gente foi tentando imaginar, tipo a hora do túnel escuro, de estar tocando nas coisas pra ver se achava um lugar na hora de ver a luz, encontrar o baú e abrir... Tudo isso passou na nossa mente como se fosse um filme como se a gente estivesse imaginando mesmo como se tivesse acontecendo. (AMANDA).

Eu gostei, né? Na parte de respirar, quando a gente respira, a gente já sente a leveza no corpo. Quando chegou na parte que a senhora pediu pra imaginar, eu imaginei o contrário, eu imaginei um lugar escuro e aí uma luz em cima do baú, aí eu toquei naquele baú e encontrei aqueles livros que eu representei. Eu gostei muito, assim, eu acho que aquilo ali era uma lembrança que não tá no passado, mas tá no presente, eu gostei muito dessa parte. Quando eu leio a Bíblia, na parte das histórias de guerra eu imagino tudo detalhadamente. A gente seguindo aqueles detalhes de como era, de onde eles estavam... eu imagino tudo aquilo. (MÁRCIA).

Eu particularmente gostei, não sei se todos aqui têm essa habilidade de ter a confiança em ter confiado na senhora quando a senhora falou pra fechar os olhos. Eu acho que são poucas pessoas que conseguem isso, eu acho que, assim, no início, quando começou, eu achei que ia sentir um pouco de medo e sei lá... não sei se alguns sentiram mas eu acho que surgiu uma confiança ao fechar os olhos. (LUCIANE).

Eu tava tão relaxada na hora de fechar os olhos que eu quase dormi. (VANESSA).

Foi como se a gente tirasse fotografias, a parte em que a gente retratou foi como se a gente tivesse tirado algumas fotografias da nossa memória, vamos colocar assim, no papel, como se fosse um álbum, que você está tirando aquelas recordações e colocando no papel, foi mais ou menos isso que eu senti. (AMANDA).

Das falas dos jovens copesquisadores, com idades entre 17 e 22 anos, é possível constituir a personalidade leitora do grupo-pesquisador: possui relação íntima com a leitura, que pode não ser

frequente, mas quando ocorre, é intensa, de só “soltar um livro” quando termina – de preferência de aventura, de suspense, de terror, e, por vezes de autoajuda –, lendo de um fôlego só. Lembrou-me Clarice Lispector e sua **Felicidade Clandestina**:

*Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar a casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo. (LISPECTOR, 1998, p. 10).*

A ideia da família como promotora do incentivo à leitura é presença constante nas falas, seja para apontar a mãe – mesmo quando analfabeta –, ou uma tia, como a pessoa que impulsionou o gosto pela leitura; ou, ainda, para queixar-se de não ter tido qualquer incentivo por parte dos pais.

O envolvimento com o universo da leitura, o gosto pela leitura, que leva ao hábito, tem início, segundo Pennac (2008), pela tradição oral, ou seja, as crianças cujos pais ou responsáveis frequentemente leem para e/ou com eles, provavelmente despertarão interesse pelo universo das letras. A ideia do autor também é defendida por Certeau (2011, p. 240), no sentido de que: “[...] somente uma memória cultural adquirida de ouvido, por tradição oral, permite e enriquece as estratégias [...] Desde a leitura da criança até a do cientista, ela é precedida e possibilitada pela comunicação oral”.

A maioria dos jovens aprendeu a ler na escola, com o professor, mas poucos relataram visitas à biblioteca nos primeiros anos. Atualmente, a biblioteca tornou-se um dos espaços preferidos por boa parte dos estudantes da escola. No local, são realizadas ações criativas de incentivo à leitura e de formação de leitores. Localizada em uma sala estrategicamente construída, a Biblioteca Professora Osmarina Andrade Silva Souza, nome dado em homenagem à idealizadora do espaço, é ampla, arejada e bem iluminada, o que favorece o estudo e a preservação do acervo.

O grupo lembrou da leitura das imagens, muito além da leitura das palavras, o brincar de ler, a capacidade de criar a partir das imagens das primeiras histórias de conto de fadas, e o envolvimento com as personagens, de tal forma a comparar-se e a renegar as imagens criadas, tão distantes da sua realidade – não habitam palácios, não são loiros de olhos azuis, não há príncipes em cavalos brancos, etc –, como a Rapunzel, por exemplo: “[...] O primeiro contato que eu tive com livro, foi com a minha primeira professora. O primeiro livro que ela me emprestou foi da Rapunzel, não gosto mesmo da menininha, até hoje eu nem gosto da história.” (VANESSA).

Leitura não se restringe ao ato de ler livros, mas também de ler jornais, revistas, filmes, quadros, charges e outros textos. Parte dos jovens anunciou que gosta de ler poesia, mas admitiu certa preferência por revistas, especialmente as de fofocas, e que não gosta de ler jornais. Apenas o Francisco demonstrou interesse por periódicos informativos: “Gosto de ler a Veja, que não é só de fofoca, não gosto de revista de fofoca”. Porém, certamente o que é mais comum no grupo-pesquisador é o gosto por revistas em quadrinhos, os gibis. A leitura de quadrinhos preenchem as expectativas do imaginário, que é um exercício constante, além de preparar para outras leituras.

O grupo-pesquisador demonstra crer na importância da leitura e a associa a algo positivo que pode trazer bons retornos, coadunando com o que afirma (LAJOLO, 2000, p. 7): “Lê-se para entender o mundo, para viver melhor”.

Finalizamos o encontro com uma roda de embalo: o grupo formou um círculo, todos abraçados, de olhos fechados, para, bailando ao som de uma música suave, dizer, cada um, em uma palavra, o que havia significado para aquela vivência. As palavras surgidas foram: alegria, leitura, memória, lembranças, medo, respeito, relaxamento, escola, amizade, riso.

## REFERÊNCIAS

ADAD, Shara Jane H. Costa. **Corpos de Rua**: Cartografia dos saberes juvenis e o sociopoetizar dos desejos dos educadores. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

\_\_\_\_\_. Costa. Habitar a pesquisa e/ou o que da pesquisa habita em nós: escuta sensível do corpo pesquisador da Educação. In: MENDES, Bárbara Maria Macêdo; CABRAL, Carmen

Lúcia de Oliveira; MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. **Pesquisa em Educação**: Múltiplos referênciais e suas práticas. Teresina: EDUFPI, 2012. p. 161-168.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**: 1. Artes de Fazer. 17. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GAUTHIER, Jacques. A inclusão, o cuidar e a espiritualidade na pesquisa: o aporte da sociopoética. **Diálogos Possíveis**. Disponível em: <<http://www.faculdadesocial.edu.br/dialogospossiveis/artigos/5/01.pdf>>. Acesso em: 16 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. **Notícias do rodapé do nascimento da Sociopoética**. Mimeografado, 2003.

\_\_\_\_\_. **Sociopoética**: encontro entre arte, ciência e democracia na pesquisa em ciências humanas e sociais, enfermagem e educação. Rio de Janeiro: AnnaNery/UFRJ, 1999.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2007. LISPECTOR,

Clarice. **Felicidade clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho** – Ensaio sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MONTEIRO, Ana Lúcia Barbosa. **Histórias de leitura de professoras leitoras como subsídio à formação continuada**: memória em movimento. Dissertação (Mestrado em Educação). 154 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, 2013.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

SATO, Michèle; SENRA, Ronaldo. Estrelas e constelações aprendizes de um grupo pesquisador. **Ambiente & Educação** (FURG). , v. 14, p. 139 – 146, 2009. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/ambeduc/article/view/1613/741>>. Acesso em: 22 mai. 2013.

# AS NARRATIVAS E A INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO: UM NOVO DESIGN PARA A PESQUISA

**CONCEIÇÃO DE MARIA RIBEIRO DOS SANTOS**  
Universidade Federal do Piauí (UFPI) – [conceicaoribeiro.jf@hotmail.com](mailto:conceicaoribeiro.jf@hotmail.com)  
**MARIA LEMOS DA COSTA**  
Secretaria Municipal de Educação e Cultura – [marialc08@yahoo.com.br](mailto:marialc08@yahoo.com.br)  
**PATRICIA DA CUNHA GONZAGA**  
Universidade Federal do Piauí (UFPI) – [patriciagonzaga18@hotmail.com](mailto:patriciagonzaga18@hotmail.com)

## INTRODUÇÃO

O presente texto resulta das discussões acerca de estudos feitos sobre abordagens metodológicas, o qual valoriza a utilização de narrativas no desenvolvimento de pesquisas. Para tanto, tem como eixo central contribuir com o aprofundamento teórico-metodológico na aplicabilidade das narrativas em estudos de cunho científico, empenhada em alcançar este propósito, especificamente, pretendemos: identificar algumas concepções de pesquisa narrativa; caracterizar o contexto e os instrumentos que a envolve; e por fim, reconhecer a importância desta na atual gama investigativa. Assim, tomamos como fio dissertativo o entendimento, que a pesquisa narrativa tem como foco central de interação o diálogo da pessoa consigo mesmo, e que perspectiva o futuro em terrenos presentes com o intuito de reelaborar o passado a partir de experiências vividas.

A partir deste fio, nossa intenção será oportunizar aos interessados pelas narrativas, mesmo que forma breve, o real significado que estas propiciam ao pesquisador no deleito das informações fidedignas de seus colaboradores da qual, Cunha (1997) nos chama atenção à dupla dimensão das narrativas, que podem ser utilizadas tanto para fins de ensino com uso didático, quanto para a pesquisa com fins investigativos. É com base nesse último propósito elencado pelo autor, que residirá à fala descrita pelo colaborador sobre o conhecimento de si. Isso se dá sob a influência de seus atos sociais, políticos, éticos e culturais, porque ao narrar suas histórias de vida a pessoa se apropria de conhecimentos que consolidam pelo processo de autoformação.

Ao relatar fatos do passado a pessoa está trazendo a tona suas lembranças, talvez na intriga ou realizando pequenos recortes, mas que apresentam detalhes inesperados por envolver pessoas em reflexões passadas que ressurgem, e por sua vez, são colocadas como fatos reais e atuais. É importante que o narrador veja a narrativa como a arte, que mergulha no encanto sobre a proeza da busca incansável para desvendar a história do sujeito a que se investiga. Por ser uma comunicação artesanal, não a transmite de forma pura em si, mas sim, indaga sobre coisas na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Descrever experiências posteriores resulta de reflexões sobre saberes já consolidados que se lapidam ao longo do tempo, envolvendo cada vez mais o que escrevemos sobre nós, estabelecendo uma relação dicotômica entre pessoa e profissão (BENJAMIN, 1994). É importante, primeiramente, entendermos o que é a narrativa na perspectiva de investigação?

## TRILHANDO SOBRE AS CONCEPÇÕES DA PESQUISA NARRATIVA

A concepção do como proceder metodologicamente é inerente na construção de qualquer pesquisa. Para tanto, iniciamos esse discurso colocando ao palco, primeiramente, sua caracterização, dando ênfase aos aspectos relevantes da abordagem desta como método, técnica para, em seguida, relatar: seu campo de utilização, lembrando que esta se define como sendo uma investigação de ampla dinamicidade, conforme Bertaux (2010) a narrativa de vida constitui uma descrição próxima da história 'realmente vivida', seja objetivamente e subjetiva da pessoa que a conta, olhando pelo foco das Ciências Sociais percebe-se a sincronia que este tipo de estudo resulta de uma forma particular de entrevista – a entrevista narrativa.

É com esse pensar que nos propusemos a discutir a Pesquisa Narrativa, visualizando a distinção entre a autobiografia/histórias de vida e autobiografia/narrativa de vida, tomando por suporte compreensivo as leituras teórico-metodológicas, que apresentam ambas como subjetivas, dinâmicas, interacionais, confiáveis, mas o que as diferenciam reside no “como” são articulada as informações dos colaboradores envolvidos no contexto de intencionalidade investigativa. Esse jogo de interesse por métodos de natureza tão diferente faz condicionar-se a partir de uma base comum: a tarefa de descrever e analisar fenômenos coletivos, não em forma limitada (BERTAUX, 2010).

Se entendermos a narração como uma produção discursiva da pessoa sobre experiência vivida por outro sujeito, compreenderemos que o ato de narrar demanda aspectos relevantes ao teor das descrições, explicações e avaliações que irão contribuir significativamente ao explicar suas razões no agir sobre as ações que refletem em si, assim como no outro. Esses fatores desencadearão consequências que envolveram eixos pertinentes ao conduzir da pesquisa, os sujeitos envolvidos, bem como os instrumentos e técnicas de coleta dos dados, e ainda os procedimentos de análises desses dados coletados e, que implicará no desvelar da investigação empírica, essa por vez, fixa ancora sobre o vislumbre do ouvir o narrado, com o fulgor de garimpar a essência de ar puro do meio de uma cidade metrópoles.

O modo de ver a vida apoiado no encanto que semeia a palavra, proporciona a arte de contar algo que foge aos padrões de limitações e, que Benjamin (1994, p.11) denomina de “movimentos precisos do artesão”, porque respeita a matéria que transforma, desempenhando uma relação profunda com a atividade narrada. Contudo, [...] “esta também é, de certo modo, uma maneira de dar forma à imensa matéria narrável, possibilitando assim da ligação secular entre a mão e a voz, entre o gesto e a palavra”. São esses elementos essenciais ao espectro da magia de narrar à vida do outro não se esquecendo de abordar a dinamicidade sociohistórica em acontece/aconteceu os fatos inter-relacionado ao contexto real.

Então, torna-se importante salutar que todo processo de formação no contexto das narrativas, deve ser percebido e discutido a partir da dinâmica do sujeito como pessoa contrapondo com o sujeito profissional.

Partindo dessa concepção, utilizaremos técnicas de coleta de dados que priorizem a voz dos sujeitos desta pesquisa, as de histórias de vida, visto que estas permitem apreender as aspirações, as atitudes e condutas, crenças e valores dos sujeitos pesquisados. Isto realça o desejo de trazer a pessoa (professores) para o centro da pesquisa. Sobre este cenário, Nóvoa (1995) enfatiza que apesar de todas as fragilidades e ambiguidades, é inegável que as narrativas das histórias de vida têm dado

origem a práticas e reflexões que estimulam, nutrem o cruzamento de diversas matérias e recursos variados de enquadramentos conceituais e metodológicos.

Sobre a importância do método autobiográfico Lima (2011), pontua que as histórias de vidas devem ter espaços para serem lidas, ouvidas e contadas, uma vez que estas permitem aos seus partícipes um olhar interdisciplinar no exercício reflexivo de si, quer seja na formação inicial ou continuada, permitido a estes sujeitos a valorização sobre desenvolvimento pessoal e profissional. Por meio do método autobiográfico torna-se possível descobrir modelos e princípios que alicerçam os discursos pedagógicos que compõem o agir e o pensar do professor, permitindo que este reconstrua suas experiências ao refletir sobre aspectos formativos (SOUSA, 2006) e, assim trará espaços que possibilite a se autoformar a partir da compreensão de suas práticas cotidianas. Então, como ocorre a coleta narrativa dessa matéria-prima?

## A PESQUISA NARRATIVA E SEUS INSTRUMENTOS

A realização de uma pesquisa científica exige do pesquisador não somente a escolha do referencial teórico, mas também a opção por uma metodologia que melhor se adeque ao objeto de estudo que será pesquisado, pois é a ela que norteia e orienta a execução dos objetivos pretendidos. Dessa forma, é necessário explicar a abordagem metodológica que fundamentará a realização de uma pesquisa.

Nesse sentido, a escolha pelo método mais adequado revela-se como um constante processo de idas e vindas, avanços e recuos, como enfatizam Gatti (1998, p.10) “[...] não é apenas uma questão de rotinas de passos e etapas, de receitas, mas de vivência, com pertinência e consistência em termos de perspectivas e metas”, mas que é construído na prática, no exercício do fazer, no desenvolvimento do estudo, portanto, ele está sempre na construção e em movimento. Trilhar sobre esse caminho permite ao pesquisador observar o narrador como ser humano inerente das condições sociais e sentimental.

A Pesquisa Narrativa é uma investigação de caráter descritivo, que se insere nos parâmetros qualitativo, pois segundo Teixeira (2005, p.140) na abordagem qualitativa, onde o “[...] social é visto como um mundo de significados passível de investigação e a linguagem dos atores e suas práticas as matérias-primas dessa abordagem”. Entendemos que, esse tipo de pesquisa objetiva atingir uma interpretação da realidade da visão qualitativa. Uma vez que esta se concretiza não pelas “causas”, nem pelas “consequências” da existência dos fenômenos sociais, e sim pelas características deles, na qual seu propósito principal é descrever com dinamismo e atenção o narrado pelo investigado. Para trabalhar com essa peculiaridade significa nos capacitar para buscar explicações de situações da vida social humana no contexto sua existência em um dado momento e tempo da contextualização social.

Assim, as narrativas de histórias de vida traz uma convicção da coerência entre o fato vivido com o narrado, por sujeitos se constituem como seres concretos, sociais, históricos e culturais, imersos em uma dada realidade, encontrando-se em constante movimento, em eterno devir, seres singulares inseridos numa coletividade. Nessa perspectiva, as narrativas de histórias de vida são vistas como técnicas que nos ajudam a apreender dados necessários à compreensão de um dado fenômeno, a exemplo apresentaram a formação contínua em matemática do professor dos anos iniciais e suas contribuições para a prática docente. Ressaltamos, segundo Imbernón (2007, p. 09) que,

[...] a narração é uma técnica que nos permite conhecer os meandros do que acontece no mundo através da interação com os símbolos compartilhados, com a experiência de outros. E a capacidade de ouvir os outros é também uma demonstração de sociabilidade.

Josso (1988) nos permite firmar nossa compreensão sobre essa técnica, ao dizer que a narrativa é uma construção que tem lugar num processo de reflexão, que emerge sobre dois momentos distintos, sendo o primeiro o de maturação que constitui a partir de seu percurso formativo e experiências consolidando um amadurecimento profissional e o outro, a rememoração que consiste no processo de reflexividade de suas histórias de vida, firmando uma autoformação de o seu fazer docente. Sendo o processo de maturação e rememoração para a autora o cerne do método autobiográfico.

Por ocasião das leituras que fundamentam as abordagens metodológicas, as quais norteiam o desenvolvimento de Pesquisas no campo subjetivo da vida humana, é observável que estes demandam certo consenso ao serem selecionados, por isso é importante que os instrumentos para a coleta dos dados, bem como as técnicas sejam compatíveis com o discurso ideológico e prático do uso de narrativas de histórias de vida para o desfecho dos procedimentos metodológicos investigativo. Sendo assim, nos cabe de forma suscita alguns elementos que outrora autores, pesquisadores e, em modesto entendimento, também consideramos relevante estes recursos de recolha de informações tão antigo em sua constituição, mas tão novos na exploração no âmbito científico, e mais que trazem uma gama de sentimentos do passado e, mais ainda, sensações reais, e porque não dizer atual, tendo em vista a composição da sociedade.

A "*Carta Pedagógica*" atualmente se constitui uma prática um tanto nova e desafiadora neste meio, pode também ser entendida como uma forma de contestação à ausência de formação de novos escrevedores de cartas, se comparada há outros tempos. Nessa perspectiva, conhecer o pensamento e a mística de alguns escrevedores de cartas ao longo da história da humanidade, tem por objetivo melhorar a prática de escrever cartas e, também da escrita de Cartas Pedagógicas, bem como incentivar e promover esta prática, especialmente no âmbito dos movimentos sociais.

A prática de escrever cartas, endereçá-las e postá-las no correio vêm sendo deixada de lado por grande número de pessoas, rompendo-se a tradição e perdendo-se, com isto, um importante registro para a história. Isto se deve ao fato de o avanço e a rapidez da tecnologia das multimídias, cuja parcela significativa da população tem acesso, mas que influencia também aquela outra parte da população, para quem a tecnologia ainda lhe é desconhecida e estranha (CAMINI, 2012).

Hoje, parece não haver mais dúvidas: ao se incentivar a construção e redação de Cartas Pedagógicas, de alguma forma, esse instrumento de coleta de dado proporciona o encontro com a formação contínua e em serviço sobre a vida e o trabalho dos docentes, e até sobre o processo de ensinar e aprender na formação e ambiente escolar. Segundo Lima (2006, p. 138) este recurso propicia "[...] uma reflexão sobre as experiências vivenciadas na prática docente em situações de ensino e pesquisa". Ao ver a Carta Pedagógica na perspectiva investigativa abre portas para uma comunicação distanciada, onde pesquisado e pesquisador apresentam informações por correspondência, mas que selecionam essa modalidade.

Autorizam-se pessoas e legitima-se a elas o direito de escrever em situações inusitadas. Recupera-se uma prática secular, pois, escrever cartas foi sempre uma forma de se comunicar, com um recurso à mão, e ao alcance das pessoas, onde quer que elas se encontrem. Um papel em branco, um lápis ou caneta, são suficientes para incentivar a reflexão sobre algum fato que se deseja passar a diante. A narrativa é uma das maneiras mais correntes nas cartas, especialmente porque nela es-

tão os detalhes e as por menoridades que ajudam o leitor a compreender o contexto dos fatos. Por isso, cartas bem escritas nos estimulam a ler e a apreender o mundo dos homens e mulheres que as escrevem, que registram e fazem história através delas; cartas que, por sua natureza, exigem e estimulam uma resposta.

Ao falar de *Memorial*, como mais um instrumento de coleta de dado que abarca um conjunto de escritas de si, ou seja, um conjunto de narrativas de si entrelaçando experiências de vida pessoal e profissional da pessoa investigada. No entanto a escrita das histórias de vida tem por propósito de incluir as expressões vividas que englobam a escrita, fala, foto, vídeo, cinema, tevê, internet, dentre outros. Segundo Passeggi (2008) os memoriais constituem forma e conteúdo que se entrelaçam nessa busca de conhecimento e de exposição de si.

Não se trata de vê o memorial como uma prática apenas avaliativa e, sim que propicie ao investigador juntamente com o narrador um pensamento reflexivo de certa forma, o olhar auxiliador de ambos a construir saberes e assumir-se como sujeito do seu próprio pensar. Que outrora, desvela os significados da arte lembrar episódios passados, os quais compõem a disponibilidade do colaborador em dialogar com o papel na escrita de informações inerente a conhecimentos de si, identificados pela sua trajetória de vida e, seus movimentos variantes. Esse instrumento, segundo Josso (1988) nos permite a construção conhecimento em meio ao processo de reflexão, que emerge da maturação que constitui a partir de seu percurso formativo e experiências consolidando um amadurecimento profissional e, da rememoração que consiste no processo de reflexividade de suas histórias de vida do narrador.

O "*Diário*", outro recurso, desde sua concepção em tempos passados demandava uma o registro de fatos que marcavam seus donos, hoje além desta função os diários passam a assumir outro espaço ainda mais relevante, o que integra os dizeres e fazeres da atuação profissional, isso é concretizado, quando eles contribuem com desenvolvimento formativo da sociedade em demanda atual. Por falta de referências e discussões mais claras sobre esse instrumento de requisitos de pesquisa qualitativa.

No qual se apresenta como um novo acessório útil ao campo de investigação acadêmica por conceder ao narrador uma reelaboração do passado refletida face a face consigo mesmo, o qual conta neste momento somente com o auxílio do papel e caneta/lápis para o registro da memória agora revisitada depois de passadas experiências que hora por outra se entrecruzam com o contexto da pessoa e profissão. Para finalizar, Zabalza (2004) pontua que os diários trazem sempre uma análise negociada, mesmo sendo um documento privado com interesse público.

A "*entrevista narrativa*" no enfoque investigativo pode ser vista com olhares voltado o enredo técnico, metódico e, também instrumentalista, é centrado nesse último tópico que postaremos algumas informações a partir de estudos desenvolvidos neste campo de pesquisa, o qual a pessoa colaboradora encontra-se movimentando no espaço e tempo. É observável em boa parte das pesquisas, especialmente na área educacional, a importância dada aos escritos e as falas dos sujeitos envolvidos nos estudos e o contexto que os contemplam.

Para tanto, lançamos mão da narração sob a dimensão holística de ver e observar o objeto a partir da perspectiva fenomenológica, conforme Jovchelovitch e Bauer (2010, p. 90) este fato decorre devido "[...] a crescente consciência do papel que o contar histórias desempenha na conformação de fenômenos sociais". Sobre esta questão entendemos ser necessário um conjunto de habilidades que ora permite o controle dos sentimentos na hora de narrar sua própria história, implicando em ações

intencionais que aliviam, ou ainda que tornem acessível, acontecimentos e emoções que confrontam sua vida cotidiana normal.

Ver a entrevista narrativa como instrumento de coleta de dado, nos encoraja a vê-la não no sentido de fim sobre o objeto, mais sim os meios dimensionais não cronológicos que propõe ao contador da história expressar-se pelas funções e sentidos dos relatos. Logo, para se realizar uma entrevista com base nesse parâmetro, torna-se imprescindível oportunizar ao narrador um esquema autogerador, que segundo Jovchelovitch e Bauer (2010) a *textura detalhada* permite que pesquisador na hora da transcrição der conta, razoavelmente, das informações contidas entre um acontecimento e outro; a *fixação da relevância* instiga o contador de história a narrar apenas aspectos que são importantes do acontecimento, seguindo perspectiva do mundo, fazendo uma breve seleção de todo contexto já vivido; no caso do *fechamento da Gestalt*, os autores explicitam que nesta parte do processo, é observado o sentido do acontecimento, sendo oportuno que a narrativa constitua-se em sua totalidade, com começo, meio e fim.

A ideia que provem a proposta da utilização desse instrumento surge a partir da crítica que recai sobre o esquema pergunta-respostas num entendimento objetivo aligeirado. O projeto de constituição dessa ferramenta, recurso de investigação que impulsiona os colaboradores a apresentação um novo contexto que envolve a comunicação cotidiana, o contar e escutar história atentamente, sem inferir e, assim conseguir o objetivo desejado.

Não, é de qualquer maneira que o pesquisador irá vislumbrar o sugar de uma boa história do narrador, ele precisa de liberdade, segurança e, acima de tudo, confiança para contar a sua história de vida, inerente a pessoa e a profissão. A entrevista narrativa deve ser conduzida a partir do objeto da pesquisa articulado aos objetivos sobre a luz do tema gerador que trará as diretrizes elencadas para a iniciação do enredo pelo narrador.

## A CONTRIBUIÇÃO DAS NARRATIVAS NO CAMPO INVESTIGATIVO

As narrativas na perspectiva de investigação e conhecimento proporcionam marcas significativas tanto para o pesquisado como ao pesquisador, sobre a nuance de um possível movimento de compreensão de si e do outro, onde ambos os sujeitos são levados a formar-se a partir das experiências vivenciadas nesses momentos de contato resultante de aprendizagens diversificadas, mas singulares para cada um dos partícipes dessa interação socioeducativa. As narrativas de histórias de vida, no entendimento de Souza (2006) ajudam a demarcar a compreensão do espaço formativo num movimento constante e contínuo de construção e reconstrução da aprendizagem pessoal e profissional, articulando saberes, experiências e práticas.

Permitindo ao investigador um maior aprofundamento acerca da temática que se propôs a estudar e, ainda a forma de articulação e dinamicidade, bem como do laço de confiança que permitirá ao objeto em estudo maior probabilidade de argumentações e hipóteses verídicas e fidedignas no contexto da pesquisa. Sobre essa evidência, Nóvoa (1995) enfatiza que a utilização de histórias de vida ou abordagem autobiográfica nas investigações contemporâneas, é fruto da insatisfação das ciências sociais com relação a produção regicida do conhecimento científico e da necessidade de renovação desses modos através da valorização da dinamicidade de todo o contexto em que acontece o fenômeno. Um método de interesse crescente no campo educacional, tendo em vista sua amplitude e seu dinamismo social, que permite ver as realidades escolares e o cotidiano dos professores.

No entendimento de Ferrarotti (2010) o contexto biográfico surge da necessidade da renovação metodológica científica, contrapondo o sentido objetivo dos objetos, exigindo uma mediação estrutural do indivíduo, como ser partícipe de uma história individual à história social, onde este totaliza sinteticamente a sua vida com a interação ao meio investigativo. Portanto, este método viabiliza os sujeitos interlocutores de uma pesquisa ser percebidos como pessoas que pensam, se emocionam, que tem voz e, que precisam ser reconhecido dentro de suas particularidades subjetivas. Sob esse enfoque é notório o terreno firmado pela pesquisa qualitativa ao direcionar seu foco de investigação para a multiplicidade da fenomenologia social e cultural. Assim é visível a gama significativa e o espaço identitário da pesquisa narrativa no patamar investigativo da atualidade.

## A METODOLOGIA DESVELANDO O ESTUDO

A escolha do campo de pesquisa tem sido considerada de fundamental importância para responder a problemática da investigação, visto que a coleta de dados na modalidade pesquisa empírica “[...] é realizada diretamente no local do problema ou fenômeno acontece” e pode dar-se por várias maneiras as recolhidas de informações inerente ao contexto pesquisado. (FIORENTINI; LORENZATO, 2009, p.116).

Contudo, a metodologia exerce influências importantes à realização do projeto. Tomando como guisa o problema e objetivo geral que se constitui em contribuir com o aprofundamento teórico-metodológico sobre a aplicabilidade das narrativas em estudos de cunho científico, do qual classificamos a pesquisa como bibliográfica. Para tanto, o método que mais se adequa ao estudo é o exploratório que se insere na abordagem qualitativa, que segundo Bogdan e Biklen (1994) essa abordagem exige que o mundo seja investigado com a ideia de que nada é trivial, mas que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de investigação.

Sobre esse contexto, os instrumentos de coleta de dados que lançamos mão foram informações advindas a partir da visitação a várias literaturas que vitalizaram a discussão acerca da questão concepções de Pesquisas narrativas.

No caso dos dados coletados nesse tipo de estudo torna-se relevante priorizar a literatura como fonte em análise de forma objetiva. A qual tem por objetivo meta central, colocar o pesquisador em contato direto com tudo que já foi produzido na área da temática em questão. Esse tipo de investigação não é uma mera repetição do que já foi dito e escrito por outros estudiosos sobre determinado assunto, mas exige deste uma reflexão crítica sobre os textos consultados e incluídos no desenvolvimento da pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas análises dos dados coletados através de instrumentos da pesquisa bibliográfica com a abordagem qualitativa de caráter exploratória, que se desencadeou a partir da diretriz: Que investigação tem como foco central de interação o diálogo da pessoa consigo mesmo, o qual perspectiva o futuro em terrenos presentes com o intuito de reelaborar o passado a partir de experiências vividas. Para responder essa questão complexa diante das demandas social, cultural e econômica da atualidade nos propomos

como pesquisadora, contribuir com o aprofundamento teórico-metodológico sobre a aplicabilidade das narrativas em estudos de cunho científico.

Contudo, podemos inferir que meio às modificações constantes da sociedade é de fundamental importância que se perceba a necessidade de trabalhar com modalidades de pesquisa que englobe as condições sociais circunstanciadas no espaço e tempo. No dizer de Connelly e Clandinin (1995) pontuam que a cada vez que escrevemos sobre nós estabelecemos a relação entre pessoa e profissão, resultando, desse modo, a reflexão em ação que viabiliza a autoformação de si próprio.

Na verdade, não há como escapar das novas propostas investigativas, apesar da dificuldade de narrar e de explicitar maneiras de entender e de escrever a complexidade das relações que existem nas histórias que são contadas continuamente, várias vezes na investigação na perspectiva de dar sentido ao enredo (CONNELLY; CLANDININ, 1995). Neste entorno, é relevante se percebe a preocupação dos estudiosos com a constituição da identidade das narrativas de vida no desenvolvimento de pesquisa no campo educacional, em especial o da formação de professores, tendo a vista os reflexos sobre o ensino-aprendizagem. As transformações não acontecem somente por querer, sonhar, idealizar, mais sim, pelo agir. São as ações que conduzem a dinâmica do ser ao ter.

Portanto, as narrativas a partir de seus direcionamentos e dinamismo proporcionam uma gama interações das quais avultam dimensões subjetivas que retratam a evolução do enredo exposto pelo narrador em suas experiências de vida, logo, narrar é reviver uma face oculta do passado que permite a reelaboração do futuro. Por fim, esta pesquisa não esgota a discussão sobre a temática, mas que aguce seu aprofundamento a partir do problema, foco deste trabalho.

## REFERÊNCIAS

- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. São Paulo: Paulus, 2010.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.
- CAMINI, Isabela. **Cartas Pedagógicas: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam**. Porto Alegre: ESTEF, 2012.
- CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e ensino. *Revista da Faculdade de Educação – USP*, v.23, n.1- 2, p. 185-195, jan./dez. 1997.
- CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: LARROSA, Jorge (Org.). **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995. p.11-59
- FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010. p. 31-58.
- FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sérgio. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. 3. ed. Campinas: Autores associados, 2009.
- GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2000.
- IMBERNÓN, Francisco. Aprender com as histórias de vida. **Pátio**, Ano XI, n.43, p.9- 11, ago./out. 2007.
- JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010. p. 59-80.
- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martins W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martins W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto: um manual prático**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. Autobiografias de Professores e Formação: releitura de uma tese. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa (Org.). **Formação, prática pedagógica e pesquisa em educação:** retratos e relatos. Teresina: EDUFPI, 2011.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Docência e pesquisa em formação de professores: caminhos que se cruzam nas cartas pedagógicas. In: PIMENTA, Selma; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em educação:** alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NÓVOA, Antônio. **Vidas de Professores.** Lisboa: Porto Editorial, 2000.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. In: SOUZA, Clementino de (Org.). **(Auto)biografia:** formação, territórios e saberes. São Paulo: Paulus, 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si:** estágio e narrativas de formação de professores. Salvador: UNEB, 2006.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias:** acadêmica, da ciência e da pesquisa. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

ZABALZA, Miguel Antônio. **Diários de aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento. Porto Alegre: Artmed, 2004.

# EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ABORDAGEM LÚDICA E INTERDISCIPLINAR DA LINGUAGEM NATUREZA E SOCIEDADE

**JACKELINNE NATHYA DE SOUSA NOGUEIRA**

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Estudante do curso de pós-graduação em Educação e Contemporaneidade no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN) – jackelinnenathya@hotmail.com

**MAYRA RODRIGUES FERNANDES RIBEIRO**

Orientadora – Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – mayra.r@uol.com.br

## INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a primeira etapa educacional institucionalizada da criança, é um momento novo cheio de mistério que desencadeará muitas expectativas e descobertas, é caracterizada também pela pluralidade de pessoas, de contextos, de necessidades e de variadas práticas que é exigido do profissional docente, partindo desta vertente acreditamos ser de grande relevância desenvolver uma pesquisa sobre estratégias pedagógicas que envolva a linguagem Natureza e Sociedade (está linguagem faz parte dos eixos presentes no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998) em uma perspectiva lúdica e interdisciplinar para ser trabalhada na Educação Infantil, visto a importância dessa linguagem para o desenvolvimento integral do ser humano e em especial para a criança. Em meio a uma sociedade altamente competitiva que só visa o lucro econômico, as crianças estão ficando a mercê da escravidão adulta, ou seja, estão expostas ao consumo exagerado, sem ter tempo para brincar livremente na natureza, nem interagir com as demais crianças.

As que têm condição financeira estão escravas dos brinquedos caríssimos e dos jogos eletrônicos que rapidamente são descartados por outros prejudicando o meio ambiente. As que não têm condição financeira são escravas no próprio lar “aprisionadas” na frente da televisão, pois não pode ir para as ruas nem praças brincarem por falta de segurança. Mas o que queremos realmente para nossas crianças? Já que o contato com a natureza o brincar e o conviver na sociedade é tão fundamental para o seu processo de desenvolvimento.

Surge assim a inquietação de conhecer e aprofundar o estudo sobre a importância de um trabalho lúdico no ambiente escolar que ofereça momentos de brincadeira, interação e aprendizagens, relacionando o lúdico com o educativo. Assim, é mister envolver a linguagem natureza e sociedade para descobrir estratégias pedagógicas que contribua com o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, em seus diversos eixos de linguagem, valorizando uma educação significativa voltada para o desenvolvimento do cognitivo, motor, afetivo, psíquico e social da criança.

Depois de estudar durante a vida acadêmica a relevância do lúdico para o desenvolvimento infantil, e após vivenciar inúmeras dificuldades de trabalhar o eixo Natureza e Sociedade, por ocasião do Estágio Supervisionado I, e por atuar como auxiliar durante dois anos na rede Municipal da Cidade de Mossoró – RN, na modalidade de Educação Infantil, surgiu o interesse de estudar a questão de estratégias pedagógicas para uma abordagem lúdica e interdisciplinar com a linguagem natureza e sociedade na educação infantil.

Este trabalho está ancorado em uma pesquisa bibliográfica (LAKATOS, 1992), para sua construção foi envolvido análise, estudos e fichamentos de documentos que norteiam a Educação Infantil, como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), o Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010), e também levantamento e fichamentos de obras e textos buscando autores que viabilizassem um suporte teórico necessário para a discussão da temática proposta, como Tiriba (2010), Dias (2004), Almeida (2003), Kishimoto (2010), Freire (1996), Silva (2012), Lopes (2011) e Luck (2007). Ainda foi utilizada uma pesquisa virtual para a busca de atividades e de subsídios que enriquecessem a construção deste trabalho.

A pesquisa bibliográfica apoia-se na ideia de que o trabalho de pesquisa deve oportunizar uma discussão com embasamento teórico e metodológico para um ato reflexivo, formação de conceitos e ampliação do conhecimento acerca do tema abordado. Com base nessa premissa, problematizamos e discutimos sobre a contribuição lúdica e interdisciplinar para o trabalho com a linguagem Natureza e Sociedade na Educação Infantil, bem como para o desenvolvimento integral das crianças no processo de busca de aprendizagens significativas. Lakatos (1992, p.44) afirma que “A pesquisa bibliográfica pode, portanto, ser considerada também como o primeiro passo de toda a pesquisa científica”.

A produção deste estudo contribuiu de maneira significativa para minha formação profissional e pessoal, possibilitando a ampliação de novos conhecimentos em relação à prática na sala de aula, em como organizar e desenvolver um trabalho com a linguagem Natureza e Sociedade que integre as outras linguagens da Educação Infantil de uma forma lúdica.

O trabalho apresentado não evidencia verdades absolutas, mas se constitui em um recorte de uma construção e reflexão sobre uma temática que consideramos de grande relevância para a formação inicial do pedagogo, estando, portanto, aberto a outros olhares e reflexões que possam enriquecê-lo e ou questioná-lo.

## LINGUAGEM NATUREZA E SOCIEDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTO INTERDISCIPLINAR E LÚDICO.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) surgiu após a implantação da atual Constituição de 1988 que assegurou ser um direito social das crianças de zero a seis anos ter o atendimento em creches e pré-escolas, e dever do Estado prover esse atendimento. O RCNEI é formado por três volumes Introdução, Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo, foram elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto, com publicação em 1998. Esse documento possui um caráter didático pedagógico, com uma visão construtivista e se constitui referencia nas propostas pedagógicas atuais da Educação Infantil.

É notório que a Educação Infantil depois da implantação da Constituição (1988) e também depois da implantação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada na Lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 (LDB), ganha novos espaços. A LDB (1996) apresenta ser a finalidade da Educação Infantil, promover o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade.<sup>1</sup> Percebesse atualmente a tamanha importância de inseri-las nessa modalidade educacional, pois são notáveis os ganhos adquiridos pelas crianças que a frequentam.

<sup>1</sup> O Projeto de Lei do Senado nº 414, de 2008, altera a redação dos artigos. 4º, 6º, 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a educação infantil até os cinco anos de idade e o ensino fundamental a partir desta idade. Fonte: <http://educador.brasile Escola.com/politica-educacional/a-educacao-infantil-ate-os-cinco-anos.htm>

Em meio à complexidade da realidade presente no mundo em que vivemos, surgem indagações nas instituições que promovem a Educação Infantil, das quais evidenciamos: como podemos trabalhar com as crianças a linguagem Natureza e da Sociedade, sem tornar o ensino monótono, nem moralista e nem tão pouco rígido e ultrapassado? Como desenvolver uma prática pedagógica lúdica e interdisciplinar com a linguagem Natureza e sociedade na Educação Infantil?

O eixo de trabalho denominado Natureza e Sociedade, de acordo com o RCNEI (1998), compõem o repertório da Educação Infantil, reunindo temas relacionados ao mundo social e natural. Percebemos que a intenção desse eixo é promover um trabalho de forma integrada, interdisciplinar, aos demais eixos desse nível de ensino, permanecendo o respeito às especificidades advindas dos diferentes campos das Ciências Humanas e Naturais.

É grandioso o repertório que compõe o mundo que denominamos Natureza e Sociedade. Englobam os fenômenos naturais, as paisagens, os objetos antigos, a cultura de cada povo entre outros, esses fatos manifestam na criança desde pequena uma curiosidade instigante que se bem trabalhada permanecerá por toda a sua vida. “O mundo onde as crianças vivem se constitui em um conjunto de fenômenos naturais e sociais indissociáveis diante do qual elas se mostram curiosas e investigativas” (RCNEI, 1998 vol. III p. 163), cabendo ao professor ser um maestro para reger da melhor forma as crianças e as inserirem nesse universo da natureza e sociedade em práticas variadas de contato com o educativo, e assim podendo obter um ganho enorme na questão do desenvolvimento e de aprendizagens.

Os conteúdos de ensino relacionados à natureza e sociedade sempre estiveram presentes no currículo. No entanto, essa presença tem se justificado em função de preparar as crianças para a inserção em anos posteriores de ensino. A maioria das práticas na Educação Infantil que trabalha o eixo Natureza e Sociedade valorizam os temas cíclicos presentes no calendário nacional, como: o Dia das Mães, Dia da Páscoa, Dia da Independência entre outras, mas infelizmente essas atividades estão deixando a desejar, pois, na maioria das vezes tem privado as crianças de conhecerem com profundidade o real significado destas datas comemorativas, ou seja, suas origens, sentidos históricos e culturais. Talvez, pela tendência que alguns professores têm de infantilizar as práticas pedagógicas direcionadas as crianças e ainda, por acreditarem que existem conteúdos “mais fáceis” de serem ensinados nesse nível de ensino. Essa forma de pensar e agir nega a singularidade da criança e conseqüentemente, a perspectiva de que elas, as crianças, possuem um jeito próprio de pensar e agir sobre o mundo. Desta forma afirma o RCNEI (1998):

Propostas e práticas escolares diversas que partem fundamentalmente da ideia de que falar da diversidade cultural, social, geográfica e histórica significa ir além da capacidade de compreensão das crianças têm predominado na educação infantil. São negadas informações valiosas para que as crianças reflitam sobre paisagens variadas, modos distintos de ser, viver e trabalhar dos povos, histórias de outros tempos que fazem parte do seu cotidiano (RCNEI, 1998 vol. III p. 165-166).

Como podemos minimizar práticas que não ou pouco contribuem com o desenvolvimento das capacidades das crianças? Investindo em metodologias inovadoras e acreditando que as crianças vão além do que queremos ou imaginamos. Podemos perceber ao longo da prática profissional que as crianças têm uma capacidade enorme de assimilar informações e muitas vezes nos surpreende. Assim se valorizarmos mais, e nos esforçarmos poderemos buscar novas metodologias, que trabalhem interdisciplinarmente valorizando os conhecimentos prévios dos pequenos e o que eles podem vir a aprender já nessa fase da educação institucionalizada.

É necessário que entendamos que quando aprendemos com significado tudo fica mais prazeroso e fácil de assimilarmos, nas nossas observações no Estágio Supervisionado I<sup>2</sup> (UERN, 2011), e na nossa experiência profissional de quase dois anos de atuação na Educação Infantil, percebemos que muitos docentes ainda estão desconsiderando o conhecimento das crianças, e trazendo a tona conhecimentos que se

distanciam das curiosidades “científicas” presentes no cotidiano da criança, como: “porque o mar não derrama se a terra gira”, “porque a aranha não cai da parede” (criança de cinco anos). As questões rotineiras da escola parecem não ser nada atraente para o público infantil. Temos que valorizar os conhecimentos prévios e partir do que a criança já conhecesse (FREIRE, 1996), para assim mediar à construção de novos conhecimentos.

O eixo de trabalho Natureza e Sociedade consistem em propiciar as crianças um contato com o mundo natural e social, ou seja, uma espécie de religação das crianças com a natureza como cita a autora Tiriba (2010) em seu artigo intitulado “Crianças da Natureza”. Ela enfoca que as crianças devem ter um contato físico com o mundo natural, valorizando e oportunizando a liberdade de expressão de cada uma delas, e mesmo que na instituição de ensino não tenha espaço livre (natural) com árvores, areia, grama, etc. é necessário e indispensável promover esses contatos as crianças. É importante perceber que o desenvolvimento de um trabalho voltado para as Ciências Humanas e Naturais deve servir para a ampliação das experiências e para a construção de diversos conhecimentos tanto sobre o meio social como o natural (RCNEI, 1998), tornando dessa forma as crianças capazes de conhecer e explicar a diversidade presente no mundo que as cerca.

Também é importante destacar que as práticas pedagógicas presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010), supervaloriza esse trabalho diversificado, entendem que assim garante experiências diversas as crianças. Em uma de suas propostas é destacada a promoção da “interação, do cuidado, da preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais” (DCNEI, 2010 p.26). Portanto, esse documento apoia um trabalho moderno cheio de critérios que proporcione um educar diferente, englobando todas as capacidades que as crianças devem aprender.

É possível proporcionar as crianças o contato com a realidade do ambiente em que vivem, as colocando a par de todos os fatores e fenômenos que envolvem a sociedade e a natureza, de um modo amplo, sem destacar estereótipos, agindo dessa maneira, estaremos tornando as crianças intelectualmente preparadas para a realidade social presente, e assim crescerem conscientes e autônomas de suas próprias responsabilidades socioambientais. Agindo assim teremos consciência de que.

*É importante que as crianças tenham contato com diferentes elementos, fenômenos e acontecimentos do mundo, sejam instigadas por questões significativas para observá-los e explicá-los e tenham acesso a modos variados de compreendê-los e representá-los (RCNEI, 1998, vol. III p. 166).*

Nada da continuidade de práticas profissionais presas a métodos tradicionalistas de ensino, como a atividades mimeografadas com o objetivo, apenas de desenvolver o lado motor da criança. Na atualidade tanto a sociedade como também as crianças mudaram, estamos em uma era da informação onde os meios tecnológicos invadiram nossa vida e a escola não é mais a mesma, o profissional docente deve estar atento e se preparar para esse novo tempo, o tempo moderno e assim propor atividades novas, com estratégias inovadoras que instiguem as crianças a pensarem e a agirem na

<sup>2</sup> Componente Curricular do Curso de Pedagogia – UERN, realizado no mês de Março do ano de 2011.

realidade presente, não importando a idade das crianças, mas fazendo o melhor na sala de aula, o melhor para garantir o que esse eixo de trabalho Natureza e Sociedade destacam para o desenvolvimento infantil, tanto no lado físico, social e cognitivo.

É importante ressaltar que um dos objetivos que consiste também o ensino sobre a natureza e a sociedade é promover o resgate do contato com o mundo natural, que está quase perdido atualmente. O número de crianças atualmente que ainda tem contato com a natureza, podendo brincar nas árvores, correr, pegar na areia é raro. O que vemos hoje é o mercado econômico invadindo a vida das pessoas, e em especial, a vida das crianças as tornando consumidoras fanáticas, que passam a explorar seus pais para obter os brinquedos expostos na mídia.

Temos que enxergar a educação infantil com outros “olhos”, e tentar promover a aproximação da criança com a natureza, buscando “reinventar os caminhos de conhecer” (TIRIBA, 2010), bem como questionar e combater as práticas consumistas e o desperdício, ou seja, fazer o reencontro da criança com o natural, com o belo, com o toque do vento no rosto, com o divertimento de brincar ao ar livre. Esse objetivo tem grandes chances de ser alcançado, pois a Educação Infantil é a primeira etapa do ensino básico (LDB, 1996), onde “tudo” acontece pela primeira vez na experiência educacional institucionalizada da criança, ou seja, ela está pronta para assimilar conhecimentos diversos.

Durante muito tempo ficamos acreditando que a natureza e todos os seus recursos era infinitos, e atualmente estamos vendo que não é bem assim a natureza esta “gritando” por socorro, através dos seus modos, com os terríveis fenômenos naturais que estão acontecendo, por exemplo, os tsunamis, os terremotos, etc. então é interessante que o ensinamento da linguagem Natureza e Sociedade parta da intensão de mostrar essa realidade as crianças, as fazendo entender que a natureza não é infinita, e que temos que mudar nossas atitudes em relação a ela, surgindo com novas atitudes de conservação e preservação do meio ambiente. Portanto:

O trabalho com este eixo, (...), deve propiciar experiências que possibilitem uma aproximação ao conhecimento das diversas formas de representação e explicação do mundo social e natural para que as crianças possam estabelecer progressivamente a diferenciação que existe entre mitos, lendas, explicações provenientes do “senso comum” e conhecimentos científicos (RCNEI, 1998 vol. III p. 167).

Um dos focos principal do eixo Natureza e Sociedade é prepara a criança a ter noção da realidade do mundo em sua volta, as fazendo perceber as diferenças existentes em cada povo, suas culturas, seus modos de vida, de trabalhar e de se inserir no mundo. As crianças que frequentam a Educação Infantil não são obrigadas a saírem dessa faixa etária da educação, com todos esses conhecimentos adquiridos, mas esse é um dos principais objetivos a ser alcançados. Segundo o RCNEI (1998, p. 172) “Isso significa dizer que a aprendizagem de fatos, conceitos, procedimentos, atitudes e valores não se dão de forma descontextualizada”, e sim contextualizada na rotina diária, buscando ser um trabalho contínuo de interação com os outros sujeitos, com a realidade social e com os conteúdos, para alcançar o verdadeiro aprendizado nos futuros adultos.

A linguagem Natureza e Sociedade pretende promover ações educativas que venham a desenvolver nas crianças de zero a três anos de idade objetivos como: “explorar o ambiente, para que possa se relacionar com pessoas; estabelecer contato com pequenos animais, com plantas e com objetos diversos, manifestando curiosidade e interesse” (RCNEI, 1998 p. 175), esses objetivos podem ser trabalhados na rotina diária da Instituição. Para as crianças de quatro a seis anos de idade são

relacionados os mesmos objetivos anteriormente citados, só que de forma mais aprofundados e ampliados, e que desta forma as crianças tenham oportunidades de

*Interessar-se e demonstrar curiosidade pelo mundo social e natural, formulando perguntas, imaginando soluções para compreendê-lo, manifestando opiniões próprias sobre os acontecimentos, buscando informações e confrontando ideias; estabelecer algumas relações entre o modo de vida característico de seu grupo social e de outros grupos; estabelecer algumas relações entre o meio ambiente e as formas de vida que ali se estabelecem, valorizando sua importância para a preservação das espécies e para a qualidade da vida humana (RCNEI, 1998 p.175).*

É preciso que o docente tenha a consciência que esses objetivos, essas capacidades, são adquiridas pelas crianças de forma gradativa, não é instantâneo, mas sim um processo. É importante destacar que o desenvolvimento da linguagem Natureza e Sociedade deve se aproxima do conceito de Educação Ambiental, ou seja, com o processo de buscar sensibilizar as pessoas quanto ao meio ambiente (DIAS, 2004), explicando seu funcionamento, como dependemos dele e como o afetamos, levando as pessoas, e claro as crianças a participar ativamente de sua defesa e melhoria.

A significância deve fazer parte em todos os momentos de aplicação dos conteúdos indicados para o eixo de trabalho Natureza e Sociedade, ou seja, buscando sempre trabalhar de acordo com a curiosidade e o interesse da criança. Devemos buscar atender as diferentes necessidades de cada realidade educacional, por exemplo, de cada região, cultura, etnia, etc. também é necessário que os conteúdos obedeçam aos seguintes critérios presentes no RCNEI vol. III (1998, p. 177):

*Relevância social e vínculo com as práticas sociais significativas; grau de significado para a criança; possibilidade que oferecem de construção de uma visão de mundo integrada e relacional; possibilidade de ampliação do repertório de conhecimentos a respeito do mundo social e natural. É aconselhável que esses conteúdos sejam trabalhados de forma interdisciplinar, ou seja, conectados com outros conteúdos educativos.*

Na faixa etária entre zero a três anos de idade não são definidos blocos de conteúdos, como são definidos para as crianças de quatro a seis anos de idade, para as crianças menores, é aconselhável atender ideias presentes nos objetivos anteriormente citados, esses objetivos devem ser trabalhados durante a rotina diária da instituição educativa, promovem para as crianças momentos de:

*Participação em atividades que envolvam histórias, brincadeiras, jogos e canções que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade e de outros grupos; exploração de diferentes objetos, de suas propriedades e de relações simples de causa e efeito; contato com pequenos animais e plantas; conhecimento do próprio corpo por meio do uso e da exploração de suas habilidades físicas, motoras e perceptivas (RCNEI, 1998 p.177).*

Na faixa etária entre quatro a seis anos de idade os conteúdos são aprofundados e ampliados. Para a melhor organização e assimilação tanto do docente como para o trabalho com as crianças, os conteúdos são organizados em cinco blocos, como denominados a seguir: Organização dos grupos e seu modo de ser, viver e trabalhar. Os lugares e suas paisagens. Objetos e processos de transformação. Os seres vivos. Fenômenos da natureza.

Essa divisão em blocos visa contemplar todas as dimensões deste eixo de trabalho proporcionando a visão das especificidades dos diferentes conhecimentos e conteúdos. É fundamental que essa divisão seja a mais diversificada possível, e os conteúdos sempre que for possível devem ser trabalhados de forma interdisciplinar evitando a fragmentação das experiências das crianças. Prevalecendo o trabalho através de projetos.

Para a ampliação dos conhecimentos das crianças a cerca dos inúmeros fatores que envolvem a natureza e a sociedade requer do profissional docente ter um equilíbrio em mesclar seus próprios pontos de vista sobre os determinados assuntos trabalhados e também de buscar os enfoques mais específicos da realidade atual, para garantir um conhecer mais harmônico as crianças, “pois não basta o discurso, é preciso modificar hábitos cotidianos, é preciso dar o exemplo” (TIRIBA, 2010). É necessário também que esse profissional esteja sempre em busca de novas estratégias pedagógicas, seja criativo, abolindo a questão de um ensino moralista, voltado para práticas que predomina valores, estereótipos e conceitos, como, certo e errado sendo muitas vezes transmitido de forma preconceituosa. Essas práticas infelizmente ainda são bem presente nos estabelecimentos de ensino, tornando as crianças meras reprodutoras de valores estereotipados, as transformando em seres sem nenhuma autonomia em detrimento de uma pessoa crítica e autônoma de suas próprias decisões.

Ao desenvolver este estudo sobre o eixo Natureza e Sociedade percebemos que é relevante à oferta permanente de momentos e materiais diversificados que possibilite modos diferentes de experimento, o tornando mais interessante para as crianças, visto seu vasto leque de conteúdos que podem e devem ser trabalhados.

## ASPECTOS CONCLUSIVOS:

Em virtude dos fatos mencionados ao longo deste estudo, chegamos à conclusão que o trabalho na educação infantil precisa ser sistematizado, interdisciplinar e ter como eixo formativo as dimensões do educar, do cuidar e do brincar. Por ser o primeiro contato da criança com o mundo escolar, esse exige dedicação e responsabilidade do profissional docente para planejar momentos mágicos de intenso aprendizado, despertando o desenvolvimento dos aspectos afetivo, motor, cognitivo e social das crianças.

O processo de construção desse trabalho monográfico evidenciou como fundamental para o trabalho com a Educação Infantil, a ludicidade e a interdisciplinaridade, princípios que precisam permear as etapas do planejamento, da execução e da reflexão sobre a prática. É notável a relevância deste estudo monográfico, quando retratamos a linguagem Natureza e Sociedade vista muitas vezes como complexa para ser trabalhada na educação infantil, uma vez que existe no cenário desse nível de ensino, uma preocupação exacerbada com o processo de aquisição da leitura e da escrita em detrimento das outras linguagens inerentes ao conhecimento de mundo.

Com nossa experiência na educação infantil como auxiliar durante dois anos, e também no Estágio Supervisionado I ofertado pelo curso de pedagogia da UERN, podemos constatar o estudado nesse trabalho, que quando a criança é introduzida em uma ação didática sistematizada e específica para esse nível de ensino, sem improvisado e ancorado nos aspectos lúdicos e interdisciplinares, seu desenvolvimento e aprendizagem são ampliados. É esperado que na educação infantil os educadores busquem ir além da simples aplicação de conteúdos, as crianças não aprendem como os adultos, é preciso ressignificar a ideia ainda contida na mente de muitos educadores atuantes, as crianças vão além do que imaginamos, basta acreditar nelas e desenvolver um trabalho realmente voltados para esse público infantil

Portanto, destacamos como conclusões, ainda que provisórias, a importância de um desenvolvimento intencional e de qualidade da linguagem Natureza e Sociedade, evidenciando o lúdico e a interdisciplinaridade em todas as ações educativas, e ainda, que os educadores precisam se inserir em uma formação continuada que os possibilite refletir sobre sua prática docente, não exaltando

o lúdico e a interdisciplinaridade como única estratégia metodológica, mas deixando claro que as crianças necessitam de propostas educativas envolventes, instigantes e divertidas que as encantem e as convidem a diariamente chegarem a esse lugar, a escola.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Vol. I, II, III. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 28 de jan. de 2013, 15:30:14.

DIAS, Genebaldo Freire. **Ecopercepção: um resultado didático dos desafios socioambientais**. São Paulo: Gaia, 2004.

A educação infantil até cinco anos de idade. Disponível em: <[http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p\\_cod\\_mate=88063](http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=88063)> Acesso em: 05 de fev. de 2013.

LEI Nº 11.274, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)> Acesso em: 05 de fev. de 2013.

A Idade Moderna. Disponível em <<http://idade-moderna.info/>> Acesso em: 06 de fev. de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção leitura).

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: Procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1992.

TIRIBA, Léa. **Crianças da Natureza**. In Consulta Pública, Ministério da Educação e do Desporto. Coordenadoria de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=6679&Itemid](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=6679&Itemid)>. Acesso em 03 de jan. de 2013.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**. In Consulta Pública, Ministério da Educação e do Desporto. Coordenadoria de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15860&Itemid=1096](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15860&Itemid=1096)>. Acessado em 03 de jan. de 2013.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica, técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: 11ª ed. Edições Loyola, 2003. Disponível em: <<http://www.google.com.br/search?tbm=bks&hl=en&q=educa%C3%A7%C3%A3o+l%C3%BAAdica.+paulo+nunes+de+almeida&btnG=>>. Acessado em: 11 de dez. de 2012.

LOPES, Ariene. **Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil: uma proposta integradora ou interdisciplinar?** UNIVALI, Itajaí (SC) 2011. Disponível em: <[http://www6.univali.br/tede/tde\\_arquivos/1/TDE-2011-06-20T152047Z-763/Publico/Ariene%20Lopes.pdf](http://www6.univali.br/tede/tde_arquivos/1/TDE-2011-06-20T152047Z-763/Publico/Ariene%20Lopes.pdf)>. Acesso em: 07 de fev. de 2013.

LUCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico – metodológicos**. 14 ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2007.

SILVA, C. R. M. da. **A importância do planejamento das ações didáticas na educação infantil**. 2012. p. 34. (Monografia, licenciatura em pedagogia, Universidade do Estado do RIO Grande do Norte – UERN). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 08 de fev. de 2013.

# INVESTIGAÇÃO SOBRE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DISCUSSÃO METODOLÓGICA

**KEYLLA REJANE ALMEIDA MELO**

UFPI – keyllarejane@yahoo.com.br

**ANTONIA EDNA BRITO**

UFPI (Orientadora) – antonedna@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

Imersas numa cultura letrada desde que nascem, as crianças, na sociedade contemporânea, manifestam muito cedo interesse pela leitura e escrita. Por esse motivo, tendem a imitar os atos de leitura e escrita dos adultos, sem mesmo compreender o que essas práticas realmente representam. No entanto, a inserção cada vez mais precoce das crianças em instituições de Educação Infantil acabam por ser uma possibilidade de contato sistematizado destas com a linguagem escrita. Porém, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil apontam para a preocupação de que, muitas vezes, a leitura e a escrita não estarem sendo adequadamente compreendidas e trabalhadas nesta etapa da educação básica. Essa realidade levou-nos a questionar: quais os usos da leitura e da escrita na Educação Infantil? Para responder a tal questionamento, elaboramos o projeto de pesquisa intitulado Os usos da leitura e da escrita na Educação Infantil. Nessa perspectiva, estabelecemos como objetivo geral: Investigar os usos da leitura e da escrita na Educação Infantil. De modo mais específico, propomo-nos a: a) identificar nas propostas curriculares de instituições de Educação Infantil as orientações quanto ao trabalho com a leitura e a escrita; b) caracterizar práticas pedagógicas na Educação Infantil em relação à leitura e à escrita; c) analisar com que finalidade as crianças da Educação Infantil leem e escrevem.

No sentido de atender satisfatoriamente a esses objetivos definidos, elucidando nosso objeto de estudo, optamos pela pesquisa narrativa de abordagem qualitativa como método, por acreditarmos que um fenômeno social como a linguagem escrita não se compreende sem penetrar no contexto de atuação dos sujeitos que realizam seu ensino. Nesse entendimento, refletimos sobre a forma de penetrar nesse contexto para uma compreensão dinâmica, longitudinal e historicizada da prática. Assim, partimos da análise das propostas pedagógicas dos dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) cenários da pesquisa, para, em seguida, analisarmos as práticas de leitura e escrita a partir das narrativas das professoras, registradas em diários de aula e da observação *in loco*. Neste artigo, discutimos, portanto, o percurso metodológico traçado no contexto da pesquisa, com destaque para os registros iniciais dos diários de aula.

## A PESQUISA NARRATIVA COMO MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO

A escolha da metodologia mais adequada à elucidação de um problema de pesquisa é tarefa complexa, que requer estudo aprofundado da metodologia científica e das condições reais de rea-

lização da pesquisa. Foi, portanto, essa análise teórica e empírica, realizada de forma acurada, que nos levou a optar pela pesquisa narrativa como a modalidade de pesquisa qualitativa que melhor adequou-se aos objetivos a que nos propomos atingir neste estudo. Nesta seção, justificamos essa escolha metodológica. Essa opção fundamentou-se no fato de a pesquisa qualitativa permitir a descrição e decodificação dos componentes de um sistema complexo de significados, como é o caso das práticas de leitura e escrita que se desenvolvem nas instituições de Educação Infantil, pois estas práticas envolvem relações complexas em seu contexto. Participar do cotidiano de tais instituições possibilitou-nos a compreensão dos significados que se dá à linguagem escrita. Segundo Teixeira (2006, p. 137), “**Na pesquisa qualitativa** o pesquisador procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação, usando a lógica da análise fenomenológica, isto é, da compreensão dos fenômenos pela sua descrição e interpretação (*grifo do autor*)”.

A pesquisa qualitativa surge, dessa forma, nas investigações de cunho social, com o intuito de penetrar nos fenômenos, compreendendo-os não somente na sua dimensão objetiva, mas sobretudo na sua dimensão subjetiva, pois os fenômenos sociais referem-se a pessoas, seres que pensam, sentem, agem de forma racional, que têm uma história que os constitui enquanto sujeito individual e coletivo.

A descrição objetiva e subjetiva dos fenômenos permite uma interpretação mais qualitativa da realidade. Corroborando com Bogdan e Biklen (1982) penetramos na fonte direta dos dados, isto é, no seu ambiente natural, descrevendo-os, atentos aos processos e não apenas aos resultados, buscando o significado que as pessoas dão às coisas e à vida. Acreditamos, nesse sentido, que esse significado que as pessoas dão às coisas e à vida pode ser efetivamente compreendido por meio de documentação pessoal desses sujeitos, ao narrarem suas vivências, o percurso que traçaram em suas vidas até chegarem a ser o que são no presente. A análise de tal documentação permitirá compreender o porquê de suas ações, como afirma Bertaux (2010, p. 29):

[...] a narrativa de vida pode constituir um instrumento importante de extração dos saberes práticos, com a condição de orientar para a descrição das experiências vividas pessoalmente e dos contextos nos quais elas se inscrevem. Isto significa orientar as narrativas de vida através da forma que nós propusemos chamar de “narrativas de práticas.

Entendendo, então, as narrativas nessa perspectiva, visamos à compreensão das práticas de leitura e escrita de nossas interlocutoras, a partir de seus relatos sistemáticos, buscando a compreensão dos saberes práticos que embasam a sua atuação, com o cuidado de interpretar esses saberes dentro dos contextos nos quais se materializam. Diante disso, orientamos a escrita dessas narrativas de práticas, de modo que as professoras pudessem descrever as experiências vividas, refletindo sobre elas, pois a construção de narrativas possibilita ao professor refletir sobre o que faz e por que o faz, tendo em vista que escrever sobre a prática desenvolvida no contexto da escola oportuniza a reflexão sobre as situações vividas, podendo levar o professor a redimensionar a sua atuação. Dessa forma, concordamos com o autor quando diz que “[...] a utilização das narrativas de vida [...] permite identificar por meio de que mecanismos e processos os sujeitos chegaram a uma dada situação, como se esforçam para administrar essa situação e até mesmo para superá-la” (p. 27).

É por essa razão que, além de ser uma importante ferramenta de produção de dados para a pesquisa, as narrativas configuram-se como possibilidade de formação e autoformação, conforme Souza (2006). Ao rememorar a sua prática, atribuindo aos fatos significados, o professor estará não apenas produzindo dados para a investigação, mas poderá também aprimorar tanto seu exercício

docente como sua vida pessoal, a partir de uma tomada de consciência sobre sua atuação enquanto sujeito social. Dessa forma, as dimensões formativa e investigativa das narrativas se relacionam de forma dialética.

É importante ainda destacar o viés social que tem a escrita de narrativas, pois mesmo que o professor narre suas experiências do seu ponto de vista individual, Carvalho (2003, p. 1) lembra que os métodos autobiográficos “[...] operam neste interjogo entre a privacidade de um sujeito e o espaço sócio-histórico de sua existência, seja ampliando a compreensão dos fenômenos sociais e grupais, seja fazendo emergir um sujeito capaz de recontar a narrativa sobre si mesmo”.

É esse viés social, coletivo que nos permite, a partir da escrita das professoras sobre suas experiências, compreender fenômenos sociais mais amplos, como os educativos, pois a história de cada um se faz dentro de um contexto socio-histórico, sendo, portanto, as memórias do indivíduo constituídas socialmente.

Diante do exposto, reafirmamos nossa escolha pela pesquisa narrativa como forma de compreender os usos da leitura e da escrita na Educação Infantil, a partir das narrativas de práticas das professoras. Partindo-se do entendimento de Bertaux (2010), acreditamos que para se compreender um fenômeno social em profundidade, é preciso que as narrativas sejam articuladas com outras formas de investigação qualitativa e mesmo quantitativa. Assim, no contexto da presente pesquisa, as narrativas das professoras foram articuladas com a observação de suas práticas e com a análise das propostas pedagógicas das instituições pesquisadas. É, portanto, a utilização destes procedimentos de produção de dados que discutiremos na seção seguinte.

## PRODUÇÃO DOS DADOS PARA A COMPREENSÃO DO FENÔMENO PESQUISADO

Visando dar à pesquisa critérios de validade científica, optamos por conjugar com os diários de aula, a observação e a análise documental, por considerarmos que estes se configuram como os procedimentos de pesquisa mais adequados e pertinentes à produção dos dados para a elucidação do nosso objeto de estudo.

A análise documental das propostas pedagógicas muito contribuiu no estudo, pois, como ponto de partida para a pesquisa empírica, conseguimos olhar as práticas de leitura e escrita a partir das orientações norteadoras do trabalho nas instituições pesquisadas. Dessa forma, desde o início da investigação analisamos estes documentos, com o intuito de ratificar e validar as informações produzidas pelas outras técnicas utilizadas, conforme Ludke e André (1986).

Em relação à observação, objetivamos caracterizar as práticas de leitura e escrita das interlocutoras da pesquisa, quanto ao material escrito acessível às crianças, à organização do tempo e espaço, às atividades de leitura e escrita realizadas, à participação das crianças nessas atividades e aos usos e funções da linguagem escrita na escola e na sala de aula. Como afirma Richardson (1999), a observação é de grande valia como procedimento metodológico nas pesquisas qualitativas de campo, devido à propriedade com que penetra na complexidade de um problema.

As duas técnicas acima descritas serão importantes na análise e interpretação das narrativas das professoras constantes nos diários de aula. Nesse estudo, assumimos a definição de diários de aula de Zabalza (2004, p. 13): “[...] documentos em que os professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas”, mais especificamente sobre as práticas de

leitura e escrita, mas nada impede que reflitam sobre outros âmbitos de sua atuação. Mesmo assim, para que não se perdesse o fio condutor do processo de pesquisa, foi elaborado roteiro para escritura do diário de aula que, além de possibilitar a apropriação do fazer pedagógico, também definiu o perfil das interlocutoras da pesquisa.

Nomeando os diários como diários de prática, Brito (2010, p. 59) defende a utilização desse instrumento de produção de dados para a compreensão do cotidiano do trabalho docente, “[...] pois expressam as ideias dos professores sobre sua atuação na aula, constituindo-se num instrumento de reflexão sobre a prática”. Essa perspectiva revela a riqueza tanto formativa quanto investigativa dos diários, o que foi confirmado na pesquisa, pois, a partir de sua escrita, fomos intervindo com o intuito de fazer as interlocutoras ressignificá-la. Assim, temos uma multiplicidade de dados que estão favorecendo a elucidação do nosso objeto de estudo.

Conforme a orientação de Zabalza (2004), a escrita não foi proposta como uma atividade diária para que não despendesse tanto tempo e esforço. Propomos apenas duas vezes por semana, em dias variados. No entanto, devido à gama de afazeres diários nos quais as interlocutoras estão imersas, nem sempre conseguiram cumprir com essa periodicidade, como veremos na seção seguinte.

Os diários de aula configuram-se tanto como técnica quanto como instrumento de produção dos dados, pois assim como o diário de campo do pesquisador, permite o registro detalhado dos dados. Sobre a utilização desses dois instrumentos de pesquisa Souza (2006, p. 69) escreve que “[...] A utilização do diário de campo e de aula [...] assume funções significativas frente aos registros das atividades concebidas e desenvolvidas no espaço cotidiano da escola e da sala de aula”.

Nesse sentido, o diário de campo foi definido por nós como um instrumento de reflexão e registro do pesquisador, no qual este anota todo o percurso da pesquisa, suas impressões, reflexões, questionamentos, dúvidas, dilemas, acontecimentos. Assim como o diário de aula, o diário de campo também permite ao pesquisador analisar diacronicamente os fatos, facilitando assim, a análise dos dados.

## DIÁRIOS DE AULA: DESAFIOS DA ESCRITURA E DADOS PRODUZIDOS

Para a análise e interpretação dos dados produzidos nos diários de aula, estamos utilizando a sugestão de análise interpretativa proposta por Zabalza (2004), que tem se desenvolvido em quatro tempos: I – Uma leitura completa, sem antecipação prematura dos conteúdos, por meio da qual se constroi a impressão geral sobre o que os diários contam; II – Análise dos padrões ou das repetições que apareceram ao longo das narrativas; III – Identificação de pontos temáticos; IV – Análise qualitativa dos elementos explícitos e implícitos das informações contidas nos diários.

Vale ressaltar um ponto importante nesse procedimento de análise: a reconstrução da dinâmica da prática, pois a escrita diária tem permitido não apenas analisar o que se repete nas diversas escritas, mas também analisar a evolução dos fatos.

Essa forma de análise coaduna-se com o pensamento de Souza (2006), segundo o qual, as categorias de análise das narrativas devem emergir da própria análise dos dados produzidos, por isso, iniciamos as análises desde o início da escrita dos diários para, ao final, construirmos uma interpretação geral dos dados produzidos.

Destacamos, portanto, que estamos atentos ao cuidado alertado por Brito (2010) em relação à escrita dos diários para que as anotações não sejam meras descrições metodológicas do trabalho

docente, mas se constituam como verdadeira reflexão crítica acerca das experiências vividas. Nessa perspectiva, o acompanhamento sistemático dos registros pela pesquisadora amenizou significativamente este problema, possibilitando avaliar a produção dos dados relevantes para responder ao nosso problema inicial de pesquisa. Nessa análise, está sendo possível detectar dificuldades para uma intervenção adequada, quando necessária.

As maiores dificuldades estão relacionadas à periodicidade dos relatos e à descrição das práticas, isto é, algumas interlocutoras não estavam conseguindo realizar o mínimo de dois registros por semana e todas elas, no início, estavam descrevendo apenas tecnicamente suas práticas, sem uma reflexão mais crítica. Constatamos essas dificuldades logo no primeiro mês de registro, ao fotocopiarmos as primeiras narrativas.

Porém, ao analisarmos os dados biográficos das doze professoras contidos nos relatos, é compreensível essas dificuldades, pois todas elas trabalham oito horas diárias no CMEI, sendo que cinco delas almoçam na própria escola, retornando para casa apenas ao final do dia. Quatro delas estudam, cursando especialização nos finais de semana. O horário pedagógico a que têm direito, é insuficiente mesmo para planejarem suas aulas e prepararem material didático-pedagógico. Além disso, todas elas têm outros interesses além dos profissionais. Sobre isso, escreve Zabalza (2004, p. 42):

[...] O diário é um recurso certamente difícil, pelo que implica de continuidade, no esforço narrativo, pelo que supõe de constância e possibilite o escrever após uma jornada de trabalho nas aulas [...] Mas uma vez que os professores se “metem” na dinâmica do diário encontram, de modo geral, muito sentido e uma grande utilidade para eles mesmos e, a partir desse momento, o diário costuma ultrapassar em muito os propósitos iniciais do pesquisador (o professor o utiliza como algo seu e para ele).

Otimistas com as palavras do autor, decidimos por intervir na escrita das professoras visando que estas encontrem muito sentido em seus relatos. Assim, pela inviabilidade de reunirmos coletivamente todas as professoras, conversamos com cada uma, em seus horários pedagógicos. Relemos o roteiro de escritura dos diários, analisamos um modelo de registro de aulas elaborado por uma professora de Educação Infantil, e refletimos sobre o diário de aula como instrumento não apenas de investigação como também de autoformação docente.

Os primeiros registros permitem-nos analisar e interpretar os perfis biográficos das interlocutoras contidos nos diários, por acreditarmos que em pesquisa narrativa é de fundamental importância perceber quem são esses sujeitos, conhecendo um pouco de seu percurso de vida para que possamos atribuir sentido às suas experiências. Dos perfis, podemos inferir aspectos importantes para a compreensão do fazer docente, tais como, as motivações para o ingresso na profissão e na Educação Infantil; dados sobre a formação; alguns dilemas da prática e dados sobre o trabalho com a leitura e a escrita.

Sobre as motivações para a escolha da profissão, os relatos coadunam-se com a afirmação de Valle (2006) de que estas não são totalmente fruto de razões pessoais, mas que o contexto socio-cultural interfere nessas opções, sendo, portanto, muito complexas e difíceis de serem apreendidas. Assim, constatamos razões relacionadas a lembranças de práticas vividas no círculo familiar, como pode ser verificado nos excertos a seguir.

O meu interesse pelo magistério deu-se através do meu cotidiano familiar, o qual é composto de pessoas intimamente ligadas com a educação. Minhas tias são professoras e diretoras escolares e o exemplo maior, melhor e motivador de minha vida pessoal e

profissional chamada Joana de Deus, mãe, amiga e educadora. A mesma é professora há mais de 25 anos. Na verdade, decidi pela educação influenciada pela minha irmã, que era professora, e eu a ajudava muito em suas tarefas.

Além desses relatos cujas professoras destacam a influência de outros no processo de escolha da profissão docente, outras professoras ressaltam circunstâncias que as forçaram a tomar decisões nem sempre conscientes ou desejadas, com destaque a opção pelo magistério, como revelam os relatos abaixo.

A opção pelo curso aconteceu por acaso. Quando iniciei o curso tinha apenas 15 anos e a escolha por Pedagogia se deu por motivos superiores. Havia passado no vestibular para outros dois cursos, porém como era menor de idade e não era pra ficar na minha cidade natal, acabei por ficar e cursar Pedagogia.

A princípio, a escolha pelo magistério deu-se por falta de opção de outros cursos na minha cidade [...]

Eu queria, na verdade, ser psicóloga, mas como não passei no vestibular para esta área, no ano seguinte decidi fazer para uma área menos concorrida, e como já tinha o pedagógico e era professora, optei por Pedagogia.

Essas narrativas são esclarecedoras em relação ao que afirma Valle (2006), quando diz que os elementos socioculturais do seu ambiente pesam sobre suas opções, orientando a escolha profissional. Além dessas motivações, ainda encontramos relatos que sugerem que a opção se deu por afinidades individuais alimentadas desde a mais tenra idade, ou mesmo por dom, vocação, amor pelo saber (“sempre gostei de “explicar” assuntos para meus colegas de infância e adolescência, adorava e ainda adoro muito a ideia de fazer o outro aprender o que não sabe”).

Encontramos ainda uma motivação diferente das demais, que Valle diz ser baseada no acaso, como a ação do destino e de situações inesperadas ou inusitadas (“então fiz um teste no Instituto de Educação Antonino Freire, sem saber ao certo o que me esperava. Após alguns meses, fiquei sabendo que era pra ser professora, aceitei o desafio”). Por esse excerto do relato da professora, apreendemos que não foi opção pessoal estar ou não no magistério, mas foi fruto do acaso. Portanto, são bem variadas as motivações que levaram as interlocutoras da pesquisa a seguir a profissão docente.

De todos os relatos analisados, destacamos o ingresso na Educação Infantil que se deu a partir da aprovação no concurso público. Mesmo aquelas que tiveram experiência nessa etapa da educação básica antes de tal aprovação, deixam transparecer que a identidade como professora da Educação Infantil começou a ser construída com a estabilidade conseguida. Como afirma Valle (2006), a aprovação em concurso apresenta-se como requisito essencial à construção de uma carreira profissional e à afirmação da identidade do professor.

Em relação a dilemas apontados por duas professoras, uma professora relata sua trajetória profissional, sua paixão pelo magistério, mas destaca uma angústia: a desvalorização docente (“Nesse período, pode-se dizer que eu já era uma educadora amante da educação, embora tenha tantos desafios que vão desde o salário até as condições de trabalho.”). Vê-se que em seu relato, a professora passeia entre aquilo que lhe entusiasma e o que lhe inquieta, angústia. Na narrativa desta professora, percebe-se a ênfase nas atividades de leitura e escrita em sua prática e ao potencial das crianças para aprender, no entanto, destaca que as crianças que se atrasam nesse processo deve-se à falta desse acompanhamento familiar (“porém percebe-se que algumas delas [as crianças] não têm estí-

mulo nenhum em casa, ficando de certa forma, atrasadas em relação às outras”). Destaca, inclusive, que mantém boas relações com as famílias das crianças, embora alguns pais ela nunca tenha visto. Em meio a essas dificuldades apontadas em sua prática, ela relata algo muito interessante: variação de sua prática de acordo com as circunstâncias do momento (“Minha prática pedagógica varia de acordo com o dia, a temática, o humor, então existem momentos maravilhosos, porém, há alguns que não são tão bons”). Realmente, são muitos fatores que interferem na forma como o professor desenvolve a sua ação docente, pois, conforme Zabalza (2003, p. 2), “[...] o ensino move-se necessariamente em um contexto de “incerteza”, sendo, portanto, a vida escolar do professor complexa, pela inexistência de protocolos que os guiem”.

Como esta professora, outra enfatizou alguns dilemas que valem a pena ser destacados: a carência e indisciplina dos alunos (“Os alunos são, na sua maioria, carentes e indisciplinados, tornando muitas vezes difícil o trabalho com eles.”); a falta de acompanhamento familiar (“Cada criança aprende de acordo com seu ritmo e das oportunidades vivenciadas por cada um e do grau de acompanhamento familiar. Muitos até poderiam evoluir mais, mas muitas famílias não colaboram”); as relações com as famílias das crianças (Já a minha relação com a família dos alunos, precisa ser ampliada”) e a necessidade de registro de sua prática („precisa ser aprimorado o registro escrito para providenciar outros encaminhamentos para a superação das dificuldades dos alunos”).

Para ela, essas questões dificultam o processo de ensino e de aprendizagem, porém, não esclarece como tem enfrentado essas situações problemáticas, mas bem sabemos que ela tem tomado decisões cotidianas para enfrentá-las, embora saibamos também que o fato de não ter destacado tais decisões pode ser em virtude exatamente de não reconhecer acerto nelas, perdurando a angústia. Segundo Zabalza (2003, p. 3)

*Em cada uma dessas situações problemáticas (que podem ser pontuais ou gerais), o professor deve optar – e de fato o faz – em um sentido ou outro (na direção de um ou outro dos pólos do dilema), sabendo que, seja qual for a decisão adotada, esta tem vantagens e desvantagens. Nem o processo de identificação nem o de resolução dos dilemas são sempre conscientes para o professor.*

Para concluir essa questão dos dilemas, consideramos importante ainda olhá- los sob outra perspectiva, isto é, em relação às possibilidades que eles podem representar na prática docente, pois conforme Zabalza (2003, p. 2), “[...] Os dilemas fazem parte da vida cotidiana nas salas de aula e transformam-se em desafios para a profissão. Da mesma maneira que fazem parte dos nossos problemas como professores, podem constituir espaços de aprendizagem profissional”.

Acreditamos, pois, que a escrita dos diários poderá ser de grande valia para que as professoras tomem consciência dos dilemas de sua prática e possam redirecioná- los a fim de redimensionar a sua atuação. Escrever sobre as situações problemáticas que enfrentam, analisando os condicionantes de tais situações, poderá possibilitar às professoras perceberem claramente os problemas e tomarem decisões refletidas.

Em relação ao trabalho com a linguagem escrita, solicitamos no roteiro de escritura dos diários que as professoras descrevessem como organizam as suas salas de aula, relatassem suas práticas de leitura e escrita e como acreditam que as crianças aprendem a ler e escrever. Todas as professoras disseram organizar a sala de aula a partir de cantinhos e com material de leitura acessível às crianças. Nenhuma das três professoras de Maternal (crianças de 3 anos de idade) escreveram, em seu registro inicial, nenhum aspecto relacionado ao seu trabalho com a leitura e a escrita. Diferentemente,

todas as outras cinco professoras, que atuam em turmas de 1º e 2º períodos (crianças de 4 a 5 anos de idade), dedicaram uma atenção especial a tal trabalho. Pelos relatos, é possível inferir que todas dão ênfase, em suas práticas, à leitura e à escrita: “As atividades de leitura acontecem todos os dias, é o momento da leitura do dia que pode ser feito pela professora para os alunos, ou pelos alunos, coletivamente, com o auxílio da professora”; “A maioria do tempo é destinada para atividades que contemplem leitura e escrita”; “[...] e a aula propriamente dita, momento em que fazemos atividades de leitura e escrita”; “Todos os dias são oferecidas atividades de leitura para as crianças”. Pelos excertos, apreendemos que, para elas, como para vários estudiosos (MARTINS, 2010; BAPTISTA, 2010), a Educação Infantil é tempo e lugar de práticas sistematizadas de leitura e escrita, sendo o acesso a essas habilidades culturais direito da criança, como sujeito cultural.

No entanto, o direito da criança ter acesso à linguagem escrita desde a Educação Infantil não pode se configurar como a negação do seu direito de brincar e interagir, como atividades principais nessa etapa de vida na qual estão vivendo. Portanto, vale a pena buscar compreender como o ler e o escrever estão sendo trabalhados pela professoras. Os relatos permitem algumas inferências em relação a isso.

Todas as professoras acreditam que no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, as crianças precisam ser estimuladas através do contato diário com material escrito, reafirmando assim, o que prescreve o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de que ler e escrever são habilidades lingüísticas cuja aprendizagem depende de um amplo processo de participação em práticas sociais de leitura e escrita, a partir das quais as crianças refletem sobre a língua. Os excertos a seguir mostram isso:

*Cabe à escola oferecer um ambiente rico em estímulos já que a mesma é um espaço privilegiado onde os alunos têm a oportunidade de ter contato com diversos portadores de texto como: jornais, revistas, cartazes e assim formar bons leitores.*

*Na minha concepção, as crianças aprendem a ler de acordo com o estímulo do meio ao qual ela está inserida, ou seja, quanto mais elas forem estimuladas e conviverem em um ambiente que proporcione esse estímulo, mais ela se desenvolverá em relação à escrita.*

*Então, é de suma importância que os pequenos estejam diretamente em contato com textos, livros, para que sejam estimulados no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita, já que a sociedade preza por essas habilidades.*

*Nesse sentido, uma das formas de aquisição da leitura e da escrita, como já ressaltai, é ensinando por meio de projetos interdisciplinares que abordam uma temática significativa, com ênfase nos textos, nos quais os alunos poderão perceber as relações entre letras, sílabas e palavras.*

“Entretanto, por mais expostas que as crianças estejam no universo cultural da escrita, o processo de apropriação deste conhecimento passa necessariamente pela mediação do outro” (STEMMER, 2010, p. 132). Isso quer dizer que a linguagem escrita precisa ser ensinada às crianças, pois estas não a adquirem de forma espontânea apenas tendo contato com material escrito. É preciso uma intervenção competente do professor. O último excerto escrito acima deixa transparecer que o processo de aquisição da leitura e da escrita é algo natural (“com ênfase nos textos, nos quais os alunos poderão perceber as relações entre letras, sílabas e palavras”), como se sozinhas as crianças pudessem adquirir essas competências linguísticas. Diferentemente, outra professora destaca essa preocupação com o ensino sistematizado da leitura e da escrita pelo professor.

Após as leituras, sempre procuro estabelecer a relação entre a letra e o som que ela possui, assim enfatizando palavras que podemos encontrar o som em estudo, pedindo sempre ajuda das crianças para pensarmos juntos sobre as palavras (a escrita).

Portanto, apenas os registros diários possibilitar-nos-ão uma análise mais acurada dos modos como é trabalhada a linguagem escrita nos contextos pesquisados, pois nem mesmo conseguimos verificar nos relatos até então analisados e apresentados neste artigo, a relação do ensino da leitura e da escrita com o brincar, atividade principal da criança na Educação Infantil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme havíamos destacado, apresentamos neste texto apenas resultados parciais das análises dos diários de aula escritos pelas oito professoras interlocutoras da pesquisa. Na verdade, o que analisamos foi apenas o registro inicial de cada professora, no qual estas escrevem sobre si mesmas e sobre aspectos bem gerais do seu trabalho com a leitura e a escrita. Muitos dados desses relatos iniciais ainda poderiam ser analisados, mas pela própria limitação imposta pela escrita de um artigo científico, não nos foi possível avançar nesse intento.

Diante do exposto, é possível verificar a riqueza de dados que podem ser produzidos através de um trabalho que contempla os diários de aula como técnica e instrumento de produção de dados.

Concluimos, portanto, que a nossa escolha metodológica que se fundamenta na pesquisa narrativa como método está sendo acertada para a elucidação do nosso problema inicial de pesquisa, possibilitando-nos uma investigação empírica que contempla não apenas a objetividade do fenômeno, mas, sobretudo, as subjetividades dos sujeitos envolvidos em tal fenômeno.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 de dez de 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** (Volume 3): conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BAPTSTA, M.C. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância**. Anais do I Seminário Currículo em Movimento: Perspectivas atuais. Belo Horizonte, Faculdade de Educação – UFMG, 2010.

BERTAUX, D. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Editora Porto, 1982.

BRITO, A. E. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: MORAES, D. Z.; LUGLI, R. S. G. (Org). **Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto)biografias como espaços de formação/investigação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

CARVALHO, I. C. M. Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. **Horizontes Antropológicos**. v. 9, nº 19, jul 2003.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARTINS, L.M. Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo da crianças de 4 a 6 anos. In. MARTINS, L. M.; ARCE, A. (Org). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. 2.ed. Campinas, SP: Alínea, 2010.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

STEMMER, M. R. G. S. A educação infantil e a alfabetização. In. MARTINS, L. M.; ARCE, A. (Org). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. 2.ed. Campinas, SP: Alínea, 2010.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

VALLE, I. R. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v. 87, nº 216, p. 178-187, ago. 2006.

ZABALZA, M. A. Os dilemas práticos dos professores. **Revista Pátio,** nº 27, Ago/Out 2003.

\_\_\_\_\_. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

# LEITURA CRÍTICA: MITOS E VERDADES

**EMANUELA CARLA MEDEIROS DE QUEIROS**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – manumedeiros2005@hotmail.com

**ARACELI SOBREIRA BENEVIDES**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – aracelisobreira@yahoo.com.br

## INTRODUÇÃO

Desenvolvemos uma discussão teórica com base no referencial de uma pesquisa realizada no Programa de Pós – Graduação em Educação – POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN (em andamento), que discute a leitura enquanto atividade crítica da formação humana em contextos sociais.

Neste artigo, discorreremos sobre o conceito de leitura crítica, desenvolvendo um posicionamento a favor das teorias mais recentes sobre essa temática que levem à compreensão necessária daquilo que se espera no contexto escolar.

Tem por objetivo aprofundar o conceito de leitura crítica para ser compatível com a realidade do mundo contemporâneo que cada vez mais exige uma formação humana pautada na criticidade por meio da educação nos contextos socioculturais.

Este trabalho demonstra, a partir de estudos teóricos, um passeio pelas concepções de leitura que se encontram expostas na sociedade, em seguida, elaboramos algumas considerações entre o que se tem e o que se precisa fazer para tornar a prática de leitura no contexto escolar uma ferramenta para a formação humana do sujeito.

As conclusões preliminares permitem a compreensão dos *mitos* em torno das práticas de leitura, as quais precisam ser revistas, para existir uma formação consciente e participativa dos sujeitos por meio da criticidade e compreensão.

## ANTES TARDE DO QUE NUNCA: NAS ENTRELINHAS DE UMA FORMAÇÃO PARA LEITORES CRÍTICOS

No Brasil, especificamente nos anos 80, as práticas de leitura começam a ganhar visibilidade a partir de pesquisas que intensificam a chamada teoria psicolinguística (centrada no leitor), desenvolvida por pesquisadores como Kato (1988), Leffa (1996), entre outros os quais tomam como base o pensamento de Noam Chomsky, para quem, [...] “partindo do princípio inatista, concebe a linguagem como uma capacidade própria do ser humano” [...] (BENEVIDES, 2002, p.05). No entanto, Paulo Freire (1985) já desenvolvera uma teoria de leitura baseada na compreensão da leitura como instrumento libertador, capaz de promover uma participação ativa aos sujeitos pela própria consciência.

Esse tipo de revelação soou como ameaça à classe dominante, e, por isso, Freire foi negado na própria pátria, como lembra Silva (2009). Relembrar alguns desses percursos que a teoria sobre leitura atravessou é relevante para situarmos, de forma crítica, a formação de leitores no nosso país.

De fato, a trajetória histórica das práticas de leitura indica que o ato de ler nem sempre aconteceu de modo a se formar leitores, muito menos críticos, principalmente no contexto escolar.

Para Freire (1985) a insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a ser compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma *visão mágica* de escrita, e isso explode como uma ameaça aos dominantes, classe formada pelos intelectuais, ricos, donos do poder, tendo em vista a roupagem ilusória que se faz da leitura para desviar de fato, a construção do conhecimento, da participação, da liberdade ativa de pensar, questionar e mudar. Em outras palavras, de perceber a realidade como ela realmente se apresenta ao sujeito.

Nos dias atuais o desafio só tem aumentado. Ultrapassar as barreiras da formação cultural, enraizada em um processo de seletividade, decodificação e imposição, constituídas ao longo da história da leitura nos coloca diante de uma realidade no contexto escolar que provoca um repensar dessa prática.

De acordo com Freire (1985), as mudanças nas práticas de leitura crítica trazem uma espécie de passaporte para a libertação do homem. Nesse sentido, antes tarde do que nunca instituir essas práticas no dia-a-dia da sala de aula, tentar inserir outras percepções pelo viés do ato de ler e, assim, alcançar a formação crítica nos sujeitos que se apresenta como possibilidade de mudança.

## CASA DE FERREIRO ESPETO DE PAU: UM OLHAR SOBRE A ESCOLA DIANTE DA LEITURA

Diante do contexto social influenciado pelo aceleração cada vez mais veloz da globalização e da era tecnológica, é fato ouvir sobre os desafios da educação. As pesquisas sobre a leitura e a formação do leitor mostram que a falta de compreensão acerca do conceito e da função da leitura ainda parece minimizada, ocultando as percepções do sujeito.

Ezequiel Silva, autor do livro *Criticidade e Leitura* aponta que

[...] a leitura crítica movimenta-se sempre no horizonte bom senso, busca e detecta o cerne das contradições da realidade. Dessa forma, pela leitura crítica, o sujeito abala o mundo das certezas (principalmente as da classe dominante), elabora e dinamiza conflitos, organiza novas sínteses; enfim, combate assiduamente qualquer tipo de conformismo, qualquer tipo de escravidão às idéias referidas pelos textos (2009, p. 28).

Para tanto, entendemos que é preciso rever as práticas escolares, nas quais a leitura ainda é tida como uma função didatizada apenas e ampliá-la para tornar-se, de fato, um instrumento de formação do sujeito.

A velha crise continua sendo estopim das propagandas em prol de uma formação leitora, de livros nas escolas, mas até que ponto a dimensão de leitura é entendida pela escola?

Nas trilhas dessa discussão e, diante da necessidade de mudança e compreensão dos sujeitos que estão sendo formados em nossas escolas, vimos por ampliar o entendimento do conceito de leitura crítica, para se chegar a um país de leitores críticos, capazes de compreender o próprio contexto. Sonho de tantos nomes como, Paulo Freire, Ezequiel Silva e todos aqueles que percebem o *naufrágio*

da educação e o crescimento acelerado do domínio ideológico atribuído disfarçadamente pela mídia e pelo poder público, pelas práticas de leitura escolarizada em pleno século XXI (SILVA, 2009).

Colocando-nos diante desse cenário desprovido de ações concretas que venham desmistificar o discurso de leitura e promover uma formação significativa para a aprendizagem, vida social e cultural do sujeito, tomamos como base a leitura crítica defendida por Silva (2009, p.22), quando diz que,

A criticidade pode não operar milagres nem revoluções da noite para o dia, mas ela pode levar o sujeito a enxergar o avesso das coisas. Pode ser um contraponto ou um escudo aos mecanismos de alienação. Pode desnudar a mentira, recolocando o leitor nos trilhos da objetividade dos fatos. Pode enfim, gerar conflitos.

O sujeito leitor que exerce a criticidade diante do que lê, tem a capacidade de construir uma compreensão, produzir novos conceitos e de se posicionar mediante os fatos reais do seu cotidiano.

Brito (2003) revela que ler não é uma tarefa fácil, como muitos consideram; para o autor, o ato de ler não está apenas para a fruição ou entretenimento, mas para a *reflexão diante do real*. Ler se concretiza em uma tarefa árdua, de pura interação com si próprio para se *achar* no mundo e dele participar, entendendo *a dor de existir* como ele mesmo afirma.

Embora essa preocupação não seja de hoje, “[...] o fato é que a ditadura acabou. O Brasil se redemocratizou. Muita coisa mudou. Porém as estruturas que reproduzem as injustiças sociais não se modificaram quase nada” (SILVA, 2009, p. 24). Essa crise se consolida por falta de um olhar mais aprofundado para a formação dos sujeitos na escola, por falta de ações que motivem a prática reflexiva e crítica.

De acordo com Silva (2009, p. 27):

Ainda que muitas escolas brasileiras explicitem objetivos educacionais voltados à formação do cidadão, são raras aquelas que organizam e implementam ações direcionadas ao aguçamento da criticidade dos estudantes.

Assim, precisamos de práticas que venham instigar a criticidade de nossos alunos, coloca-lós para pensar sobre aquilo que leem. Atividades que despertem o desmascaramento das ideologias sobrepostas nos textos, muitas vezes no próprio livro didático. Essa formação merece ser revista logo nas primeiras vivências do sujeito no contexto escolar.

Para tanto, refletimos mais uma vez sobre a leitura no cotidiano escolar, na modernidade, ao perceber que é preciso pensar a prática de sala de aula no tocante ao ato de ler.

Freire (1985, p. 18) menciona que “[...] a memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto”. Para esse autor, de nada adianta práticas leitoras que não tragam oportunidade para os sujeitos de pensar, opinar, duvidar, enfim, participar da construção de sentidos do que ler e o que vive, afinal, aprendizagem deve servir para melhorar a vida dos sujeitos aprendizes.

A leitura está no nosso meio e nos oferece um leque de conhecimento, fazer uso dela para mudar a realidade, é está combatendo uma escravidão que veda o pensamento do sujeito, que cala sua boca e congela sua reflexão.

Nesse sentido, entender os artifícios de uma leitura crítica é estar apto para a luta contra o conformismo. E é na escola que essas práticas devem moldar os sujeitos. Não adianta permanecer nos velhos e falsos discursos ideológicos que a escola vem (re) produzindo há décadas enquanto houver alienação e práticas condizentes.

Mudar os discursos de leitura é antes de tudo mudar as próprias concepções, entendê-la na sua essência formativa para além da escola e não somente mecanizada como vem apontando as pesquisas recentes em Silva (2011), Marinho (2001), Geraldi (1996) entre outros que desmistificam a leitura para de fato compreendê-la na sua função crítica e social.

## QUANDO A ESMOLA É DEMAIS, O SANTO DESCONFIA: PROPAGANDAS *VERSUS* TECNOLOGIA

Quando refletimos sobre as propagandas na mídia sobre o incentivo à leitura, sobre a promoção do livro e da beleza encantadora do ato de ler, é provável que ninguém se pergunte que ações isso implica na formação crítica e social do sujeito leitor. Quem vai pensar nisso diante da magia da leitura contida no discurso puramente ideológico promovido pelo poder? Quase ninguém. É preciso muito cuidado para não [...] “naufregar no mar de besteiras” [...] (SILVA, 2009, p. 18).

Afinal, somos sujeitos históricos, socialmente e culturalmente parte da construção da sociedade e, nessa condição ativa somos capazes de questionar, refletir, julgar e participar dela, desde que se tenha formação crítica diante do conhecimento. Essas condições que deveriam ser provenientes da nossa passagem pela escola, em uma formação continuada ao longo da vida, pelo ato da leitura se dilui em passividade e aceitação imposta pelos meios de comunicação e formação. De políticas educacionais que não são compatíveis com a realidade, de práticas didatizadas pelos modelos de leitura ultrapassados.

Segundo Silva (2009, p. 15), “[...] a indústria do entretenimento pasteuriza valores, transformando tudo, inclusive comportamentos em mercadoria”. De fato, vivi-se em tempos de uma *escravidão moderna* que dita o se deve ler e entender.

A presença da mídia exerce uma forte influência sobre o sujeito, nela se concentra o poder ilusório que permite enfeitiçar de forma conformista a grande massa vindas das classes menos favorecidas, principalmente as originárias de contextos socioculturais e econômicos abaixo da média.

Segundo dados científicos de pesquisas relacionadas a leitura, fica notório que a falta de acesso a informação impressa, bibliotecas e livros, faz com que o brasileiro prefira ter canal digital a uma estante com livros. O poder de sedução da mídia exerce mais dominação. Isso é fato.

Em uma sociedade como a nossa, caracterizada pela barbárie constante, é a presença de leitores críticos que se faz necessária nesse combate, de modo que esse tipo de leitura esteja intimamente ligado à ideia de transformação social pelo ato compreensivo e participativo do sujeito (SILVA, 2009).

Nos estudos de Allende e Condemarin (1987) sobre leitura, os autores introduzem o tema sobre a perspectiva da influência da tecnologia que cada vez mais toma conta do mundo e questionam até que ponto a leitura ainda sobreviverá no meio das pessoas diante dos novos meios de informações e comunicação. Tal indagação aproxima-se ainda de um discurso atual e polêmico de possível escassez do livro pelos novos meios de linguagem do mundo tecnológico, porém há um fato curioso citado pelas autoras, quando explicam:

Nos países menos desenvolvidos, vários países mais precisamente latino-americanos, a nova situação da leitura diante dos novos meios de comunicação de massa se traduz em crise tanto na escola como fora dela. Na escola, o ensino da leitura se torna mais difícil. Aumenta o número de crianças que ao cabo de dois ou mais anos de estudo não sabem

ler. Fora da escola, o hábito de leitura de livros, especialmente literários e científicos, decresce visivelmente. (ALLIENDE; CONDEMÁRIN, 1987, p. 14)

Uma afirmação que reflete também para os dias de hoje sobre quais as causas desse fato, que estão atreladas principalmente a fatores econômicos, os quais impedem a produção e o acesso aos livros, não sendo a tecnologia o motivo mais forte para o desaparecimento das práticas leitoras, visto que, nos países desenvolvidos, essa atividade é bem sucedida, (SILVA, 2011, GERALDI, 2006). Mais um mito que se desfaz.

No entanto, é preciso ter cuidado ao vincular os meios tecnológicos à crise da leitura e à substituição dos livros, uma vez que as vantagens da leitura prevalecem de forma mais consistente que os outros meios, como por exemplo, na leitura, podemos escolher o que de fato nos interessa a qualquer hora, diferente da imposição dos meios tecnológicos que são simplificados e oferecidos limitadamente pela mídia, não dando espaço ao leitor para satisfazer às necessidades pessoais.

Todavia, a leitura proporciona ao leitor o *pensar sobre*, criticar e refletir, exercendo uma participação ativa, o que os meios tecnológicos de I por ventura não são capazes de oferecer. Diante do exposto, fica claro que a leitura tem particularidades inatingíveis a outros meios de informação, mesmo convivendo com essa realidade que mais parece causar medo.

Essa nova visão da leitura não pode ser ocultada, ela é real e cresce rapidamente entre o gosto da sociedade. Invade ligeiramente o cotidiano dos sujeitos, criando uma relação extra consolidada pelo fato de não se ter práticas tão inovadoras e criativas que tragam as informações e o conhecimento no espaço da sala de aula.

Para Britto (2003, p. 52),

As novas tecnologias têm revolucionado de maneira muito intensa os modos de produção, de comunicação e de viver o cotidiano da necessidade capitalista. Multiplica-se velozmente as formas de comunicação e de transmissão de informação. Fala-se com frequência de uma terceira revolução industrial – a revolução tecnológica ou revolução da informatização.

Não podemos negar que o fenômeno da comunicação pela tecnologia avança a cada segundo. Mesmo sabendo que [...] “tal fato apenas mascara as desigualdades antigas e novas, através da ilusão do acesso ilimitado” afirma Britto (2003, p.52).

As práticas de leitura crítica também devem ser cultivadas por esse processo via tecnologia já que não se pode negar esse fato, e talvez de forma mais intensa, dada a negação histórica e cultural que esses processos exercem sobre o sujeito, deixando-o acreditar ser objetivo e individual.

## CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES SOBRE A FORMAÇÃO LEITORA

Durante esse percurso sobre a leitura crítica no contexto escolar, carregada de desafios que nos impulsiona a buscar possibilidades, expomos, a seguir, algumas considerações em torno da leitura crítica na formação humana do sujeito leitor a partir do referencial teórico de nossa pesquisa de mestrado (em desenvolvimento) que nos possibilita um olhar acerca da importância de se rever as práticas de leitura para formar o leitor para a vida.

Formar humanamente através do ato de ler é dar condição ao sujeito de perceber-se no mundo enquanto se ativo. Tanto Freire (1985), Silva (2009, 2011) quanto Britto (2003), por meio de estudos e

pesquisas, afirmam que a leitura é fonte de mudança para se viver em um mundo melhor. Transformá-lo pela nossa participação é enxergá-lo além dos muros da escola pela compreensão via texto.

Dessa forma, a leitura como instrumento dessa transformação no contexto escolar parte da criticidade de poder posicionar-se frente ao entendimento daquilo que se ler. Questionar, duvidar, refletir e sugerir são consequências do ato crítico da leitura. O homem, enquanto ser histórico, social e cultural que possui a linguagem como meio de comunicação, exerce um papel fundamental através de sua participação na construção da sociedade mediante a formação humana que começa muito antes da escola e que nela se molda para atuar em outros contextos.

Vimos que é preciso mudar as concepções e práticas de leitura para se chegar às esses pressupostos em torno da leitura crítica. Repensar a leitura coloca-se diante de nós como possibilidade de mudança desde que haja uma formação voltada para essas ideias de sujeitos que descrevemos anteriormente.

Há mitos que precisam ser reavaliados em torno da leitura para que haja verdades concretas e visíveis. Vimos que as práticas escolares devem ser revistas e que a tecnologia não impedi a formação de leitores críticos. É uma tarefa difícil, porém possível, desmistificar idéias que ainda predominam em torno da leitura.

Mudar os rumos da leitura em nosso país é formar novos leitores capazes de serem ativos, e isso acontece quando deixarmos de acreditar em uma visão elitista e alienada de leitura e passarmos a enxergá-la como instrumento de formação e promoção do próprio sujeito pela sua participação.

## REFERÊNCIAS

ALLIENDE, G. Felipe. CONDEMARIN, Mabel. **A leitura:** teoria, avaliação e desenvolvimento. Porto alegre: Artes Médicas, 1987.

BENEVIDES, Araceli Sobreira. **Os mundos de letramentos dos professores em formação:** a constituição/formação do sujeito-leitor na formação docente. Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Letras. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. UFRN. Natal, 2002.

BRITTO, Percival Leme. **Contra o consenso:** cultura escrita, educação e participação. São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1985. (coleção polêmicas do nosso tempo, 09).

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino:** exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura na escola. In: **O texto na sala de aula.** 3ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura.** São Paulo, Martins Fontes, 1985.

LEFFA, Vilson. **Aspectos da leitura:** uma perspectiva psicolinguista. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996.

MARINHO, Marildes (org.). **Ler e navegar:** espaços e percursos da leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras, Belo Horizonte, MG: 2001. p. 139-157. (Coleção leituras no Brasil).

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **Criticidade e Leitura:** ensaios. São Paulo: Global, 2009 – (Coleção Leitura e Formação).

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **O ato de ler:** Fundamentos psicológicos para uma nova Pedagogia da Leitura. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2011.

PARTE XIV

**EDUCAÇÃO**

**E INCLUSÃO SOCIAL**

## AS ATITUDES POSITIVAS COMO POSTURA DE VIDA FRENTE ÀS VICISSITUDES DA VELHICE

Qualidade de vida na velhice é um tópico que está na ordem do dia, principalmente em virtude do aumento da consciência dos efeitos do envelhecimento populacional sobre a sociedade. Muitas vezes, as interpretações beiram o catastrófico e, o que é pior, atribui a esse processo a responsabilidade pelas mazelas do nosso sistema público de saúde e de previdência. Essas interpretações podem prejudicar a imagem dos idosos e sua integração na sociedade e sua qualidade de vida (NERI 2011, p. 194).

De acordo com Neri (1994), o envelhecimento populacional reflete a combinação de três fenômenos: redução da natalidade, redução da mortalidade em coortes adultas sucessivas e aumento da expectativa de vida na velhice, resultante em mudanças na relação entre os números de membros produtivos e improdutivos na sociedade.

Ser idoso é muito relativo, enquanto alguns incorporam ideias negativas sobre si mesmo, tabus e medos, existem outros que são contrários a essas atitudes e priorizam a realização dos seus desejos e a valorização de suas necessidades sem preocupar-se com julgamentos e preconceitos.

O que os idosos almejam na realidade, é desfrutar a velhice com qualidade de vida aliás, esse é um termo bastante proferido na linguagem dos idosos. Mas como podemos afirmar ou determinar o que seja *qualidade de vida*?

É importante dizer que esse fenômeno pode ser explicado quando levamos em consideração os aspectos biológico, físico e social, como também a partir de valores sociais e individuais. Quais as escolhas desses indivíduos no passado? O que comeram? Exercitaram-se? Cuidou da saúde? Divertia-se? Era extrovertido? Gostava de ler, de dançar, cantar, viajar?

Para Neri (2011, p. 163) há três elementos centrais para definir qualidade de vida na velhice, são eles: Interação, história interacional e avaliação.

Conforme a mesma, as condições objetivas são aquelas que podem ser verificadas por observadores externos como a competência, o comportamento, as condições físicas do ambiente em que vive, se estes possuem lazer, educação e serviços de saúde, condições de trabalhos, nível de renda, entre outros. Enquanto as subjetivas seriam as verificadas de modo indireto, com base em opiniões e relatos do grupo sobre as condições objetivas de que se dispõe sobre o grau em que lhe parecem satisfatório e sobre os seus efeitos no bem estar individual e coletivo.

Um dos clássicos do cinema americano que trata o assunto da velhice de forma positiva é o filme *Cocoon* (1985) do diretor Ron Howard. A temática maior desse filme é sem dúvida alguma o

rejuvenescimento. Conforme a sua trama, extraterrestres passam a cultivar casulos com seres de outros planetas, submersos em uma piscina energizada por eles e frequentada por três idosos. Paralelamente ao resgate dos casulos, os idosos que desfrutam do

banho nessas águas são movidos por uma disposição espetacular e ainda são presenteados com a cura de algumas doenças como o câncer.

Assim, apesar de ser uma produção fictícia cinematográfica, de certa forma o filme influenciou e continua influenciando a sociedade nos levando a reflexão do mito construído sobre a velhice como sendo uma fase no imaginário social sobre os idosos a serem o elixir da longa juventude dos novos “cocoon” é a vida financeira equilibrada. Essas pessoas não precisam se preocupar com o amanhã. Utilizam parte dos recursos que pouparam para viajar, participar de festas, fazer atividades físicas e descansar.

Um novo estilo de aposentados tem dominado o mercado. É a Geração Cocoon, formados por um grupo de maiores de 60 anos que aproveita a terceira idade para se divertir. A esse tipo de comportamento e atitudes podemos inferir o termo *life-span*, um paradigma moderno que aponta a tendência atual de extensão da vida, ou melhor, da longevidade. Para Neri (2001), esse termo significa para a biologia a extensão individual da vida.

De certo, nos últimos anos devido ao grande avanço da medicina a longevidade humana tão sonhada por todos passou de discurso para se tornar realidade. Não é fictício dizer que hoje o homem vive mais do que três décadas atrás por exemplo. No entanto, não basta somente todo o aparato tecnológico se não existisse um fator crucial para essa mudança, a conscientização por parte dos idosos de que essa fase não significa o fim e que, portanto, é preciso vive-la com plenitude e, sobretudo com qualidade. Para tanto, a relação de aceitação com o corpo e a criação de dispositivos, são mecanismos fundamentais para encarar tal fase como positiva. Pois se sabe que o corpo se apresenta como um referencial importante para a sua condição na velhice. Um corpo duro, rijo, flexível, traz características da juventude e, portanto é sinal de orgulho, enquanto o curvado, as rugas, e motivo de rejeição e aversão ao próprio corpo.

O presente artigo trata-se da adaptação de um capítulo da dissertação ***Antes que eu esqueça: práticas, laços e memórias*** produzidas por sujeitos da terceira idade, pesquisa etnográfica, defendida para a obtenção do título de mestra em ciências sociais.

O objetivo deste trabalho é identificar as práticas positivas escolhidas por idosos como mecanismos benéficos a sua qualidade de vida, inseridos nos contextos de sociabilidade como a casa, a rua, a praça, a igreja, o centro de idosos, o CRAS e demais espaços que acolhem tal categoria para o entretenimento.

## OS CONTADORES DE ESTÓRIAS: VOZES E MEMÓRIAS SENIS.

Para o sociólogo alemão Walter Benjamin (1994) “a narrativa é uma forma artesanal de comunicação. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele” (p. 205). Uma arte que contempla assim, as experiências através das histórias contada pelo narrador.

Ainda conforme o mesmo:

Narrar histórias é sempre a arte de continuá-las contando e esta se perde quando as histórias já não são mais retidas. Perde-se porque já não se tece e fia enquanto elas são escutadas. Quanto mais esquecido de si mesmo está quem escuta, tanto mais fundo se

grava nele a coisa escutada. No momento em que o ritmo do trabalho o capturou, ele escuta as histórias de tal maneira que o dom de narrar lhe advém espontaneamente. Assim, portanto, está constituída a rede em que se assenta o dom de narrar. Hoje em dia ela se desfaz em todas as extremidades, depois de ter sido atada há milênios no âmbito das mais antigas formas de trabalho artesanal. (BENJAMIN, 1983, p. 62).

No entanto, ele nos alerta ainda quanto ao desaparecimento na modernidade da figura do narrador e como consequência desses, fato o fim das narrativas, atentando que para a sobrevivência deste seria somente através da retransmissão da história narrada por aquele que ouve, pois quem esta ouvindo com certeza ira contar tudo que ouviu e assim continuar a propagar as memórias.

As competências atribuídas ao narrador por Benjamin(1983), nos leva a crer que a prática de narrar é constante na vida desses sujeitos. Não há um momento sequer em que ao conversarem sobre algo, não tragam para a roda de conversas, historias de si e dos outros, contos ou fábulas do tempo passado.

Muitas vezes as estórias são sobre si mesmo, noutras são fatos ocorridos com conhecidos ou parentes. O idoso tem necessidade de falar sobre ele como uma forma de expressar emoções, como a tristeza ou a saudades, por isso os idosos descrevem a alma através de suas emoções, fazendo com que as sensações, percepções e memórias passadas, retornem o presente nitidamente. Ao trazê-las, parece sentir o cheiro do perfume que usava, a vestir as vestimentas da época, a imaginar o andar á cavalo, a ouvir as músicas que dançavam, o gosto da comida feita com carinho pela mãe, como por exemplo, na fala abaixo:

“Senti o cheiro agora da comidinha que minha mãe fazia nas festas de são João. a gente ficava na espera de comer a canjica quentinha com café, enquanto ela mexia o taxo subia aquele cheirinho gostoso, nunca mais vou comer igual a canjica de minha mãe. Hoje em dia nem se faz como antigamente. Primeiro se moía num moinho o milho e aparava o caldo que descia, esse era levado com leite no fogão de lenha. Demorava muito ate fazer a papa e ficar pronto. [olhar distante]... era bom demais!” (idoso de 79 anos).

Além da comida, outras memórias vão surgindo como, por exemplo, a memorias da infância no sertão e dos primeiros anos de vida na cidade, após a migração do campo, como os pontos de encontros, o rio, o cinema, as festas, lembranças que aos poucos começavam a se entrelaçarem coletivamente. Como afirma Halbwachs (2006), haver uma relação intrínseca entre a memória individual e a coletiva, mesmo hora havendo consonância e noutra deixando de concordar.

Assim, ao relembrar o contexto antigo da cidade o grupo de idosos passa a participar de ambos os tipos de memoria (individual e coletiva).

A escuta de suas narrativas foram obtidas através de uma entrevista semiestruturada; a primeira a relatar sua trajetória foi à idosa que frequentou o CCI e frequenta atualmente o CRAS, nos relatou a sua vivência nesta cidade e as transformações ocorridas na mesma.

“Eu sou daqui. Mas meus pais não, eles chegaram aqui com dois filhos vindo lá do sertão. Vieram pra ficar. Não penso em morar em lugar nenhum que não seja aqui... ainda tenho parentes no sertão... mas só vô lá de passeio”. (idosa, 75 anos)

O Trecho anterior faz parte do discurso de dona Terezinha Ferreira de 70 anos. Ela ressalta que há anos seus pais adotaram Mossoró como terra Natal, quando fugiram da seca em um sítio onde nasceram seus dois irmãos mais velhos. Era os anos 30 período marcado por muitos problemas naturais. Foram morar na comunidade ribeirinha por ser esse o lugar mais acessível às famílias que vinham do interior.

Por ser próximo ao rio o seu pai pescava como forma de alimentar os filhos e proporcionar uma renda a família. Como não era o suficiente, sua mãe teve que trabalhar como lavadeira de roupas no mesmo rio que retirava a água de beber e o alimento. O rio tem por nome Mossoró, conforme a idosa, era antigamente o lugar na qual as lavadeiras se

encontravam para lavar, coará e enxaguar as roupas, precisamente na altura da “barragem do Genésio”.

O ritual das lavadeiras começava cedo, às cinco e meia da manhã. Chegavam carregadas de “trouxas”. Costumavam lavar somente uma trouxa por dia, para não correr o risco de misturar as peças. Ainda diz que existiam aquelas que aprenderam a memorizar as roupas para possibilitar diariamente a lavagem para mais de uma família. Atitude essa que significava mais trabalho e mais ganho.

Dona Terezinha relata que nos anos seguintes ao pós-guerra, a cidade começava a emergir no cenário desenvolvimentista. Eram os anos 50 e um rico comerciante local chamado Tertuliano Aires (seu padrinho) implantava a primeira fábrica de óleo de algodão, na mesma época chegaram outras indústrias como a de tecidos e sal.

Quanto às crianças, ela nos diz que estas já não precisavam ficar mais na rua brincando. Escolas eram criadas e todas aquelas dentro da faixa escolar poderiam ser matriculados. Como a mesma estava adequada a essa característica, diz ter se deparado pela primeira vez com a instituição escolar. Conta-nos ainda que além de prover à educação, a escola era também um lugar para complemento da alimentação.

*“Tudo era muito severo, mas era muito bom estudar naquela época. Lembro que todas as quintas feira era o dia de hastear a bandeira. Era em respeito a pátria(...) também adorava a hora da merenda era tudo tão gostoso. Ainda sinto o cheiro da sopa de charque que serviam. adorava a professora. Tinha um respeito a ela igual a minha mãe(...) se ela olhasse pra mim séria, eu já ficava quietinho escola era diferente de hoje. A gente aprendia na cartilha, depois lia os livros. Não tinha isso de colar. Se não sabia não passava de ano mesmo. Hoje tudo mudou (...) Meu neto não tira notas boa e mesmo assim passa”.*  
(idosa, 73 anos)

Após as memórias da vida escolar, a idosa nos conta que com a proximidade da sua mocidade, sua mãe a colocara para fazer cursos ofertados pelos centros sociais com o intuito de prepará-la para ser dona de casa.

“Curso como costura, pintura e bordados, era natural às mocinhas da época fazer”, afirma a mesma.

Relembra nitidamente das viagens a cavalo que fazia na época da mocidade. Ela nos diz que na ausência de transportes para o trajeto que almejavam seguir, de cinco ou 15 léguas, iam mesmo era de cavalos e éguas, saíam de manha cedo e chegavam somente ao anoitecer. Juntavam-se moças e rapazes e iam cavalgando, apostando corridas, descansando e aproveitando o momento, que para ela foram inesquecíveis. Prossegue ainda o seu pensamento, afirmando que somente um tempo depois chegou o trem na cidade. A linha que o mesmo percorria era Mossoró à Souza na Paraíba.

Mesmo assim quando viajavam de férias para ver os avós, a locomotiva os deixava-os (ela e a família) próximo a cidade dos seus pais. Em relação a política da época, diz não ter muita lembrança pois era tudo muito sigiloso entre os adultos. A única lembrança que a marcou foi quando a mesma tinha dez anos e presenciou a vitória para governador do Mossoroense Dix-Sept rosado que morreu logo depois em julho de 1951 antes de completar um ano do seu mandato.

Seguindo a trajetória do seu pensamento, ela ainda nos conta que aos 17 anos conheceu um rapaz por quem se apaixonou e um ano e meio depois se casara. Nos primeiros anos a adaptação ao casamento não foi fácil, segundo a mesma, logo vieram os filhos e para criá-los sem tanto sofrimento começou lavar roupa para fora como forma de ajudar ao marido na renda familiar. Repetindo assim, a saga dos seus pais.

Dona Terezinha nos conta que quando adolescentes, o único transporte para fazer a viagem da cidade para os sítios era o pau de arrara, o misto ou a rural, todos meios de transporte similares adaptados rusticamente para o transporte. Conjunto de pessoas, mercadorias e animais.

Feliz era aquele que pegava a boléia. Muitas vezes viajei por duas horas encostando-se aos bichos. A viagem era longa porque o motorista parava em todas as localidades que passavam. É bom demais rever o mixto aqui. (idosa, 73 anos.) Reafirmando a sua fala, dona Terezinha diz não existir na época nenhuma proteção. Viajavam juntos com os animais (porcos, galinhas, patos e ovelhas) e com as compras feitas na cidade como utensílios e alimentos que não existiam nas localidades longínquas e que precisavam.

Diz lembrar nitidamente a época em que ainda não existia luz elétrica nas casas de famílias carentes.

“Energia só na casa de rico. A gente era mesmo com lamparina. Todo mundo dormia cedo, porque logo o gás se acabava. Não tinha geladeira, a carne se fosse comprada de muito, tinha que ser salgada para durar dias. O rádio era de pilha, era o único divertimento que a gente tinha... Escutar os programas do rádio”. (idoso, 71 anos)

Nosso segundo ator social é o senhor Francisco de 71 anos oriundo da cidade de Ceará mirim, veio viver na cidade de Mossoró já adulto em 1963, casou no ano de 1966 e vinte anos depois ficava viúvo pela primeira vez, casando logo em seguida e enviuvando novamente em 2007. Atualmente mantém uma relação. A sua vinda para esses lados, fora para trabalhar na agricultura em baraúnas. Dias depois conheceu Mossoró e resolveu ficar. Arrumando um emprego na fábrica de óleo de Antônio Nel conseguiu arrumar alguns trocados para gastar com os atrativos da cidade.

Conforme o mesmo vir morar em um lugar maior causou na época duplas sensações jamais imaginadas por um homem da roça. Deslumbramento e medo, alegria e tristeza, saudade e esperança. Tudo era muito novo para ele. A mesmice do lugar em que vivia, onde as feiras ambulantes no dia de sábado era o melhor momento para se divertir, comprar e reunir a garotada se transformara em frequentar espaços novos, com a possibilidade de ir a uma sorveteria ou assistir o vespéral no cinema ou sair por aí seguindo os paturis.

Mas o que seria paturis?

Pesquisando em um dicionário eletrônico, descobri que para esse termo existe vários significados. Um deles é que paturi se trata de um monstro imaginário que odeia crianças, outro, talvez o mais provável para designar a origem da festa do seu Francisco, é a de ser um pássaro que lembra um patinho e sempre anda em bando numa algazarra. Na descrição do seu Francisco, paturis eram encontros musicais que se faziam em frente a um estabelecimento comercial (bar). Ele diz que um palco era montado com lindas mulheres, dançarinas, vestidas com roupas provocantes que ficavam bailando enquanto os homens as leiloavam para uma contra dança.

Havia grandes disputas e até brigas pelos paturis. Era muito divertida, a algazarra era enorme devido à embriaguez de alguns frequentadores. Seu Francisco confessa ter gasto muitas vezes seu salário inteiro no paturi.

Quanto à política local, tem recordações de alguns comícios que ficaram marcados na década de 70. Antes disso, diz ter sido admirador de um prefeito chamado Antônio Soares. Conforme ele era um homem preocupado em engrandecer a cidade. Trazia muitas novidades e durante o seu mandato lembra que a cidade vivia em construção. Uma das obras que recorda ter ido a inauguração foi a do mercado do bom jardim, edificação ainda existente, mas em péssimo estado de conservação, diferente do passado no qual era a obra mais importante da cidade, devido a grande quantidade de mercadorias que foram agrupadas num só lugar para a comercialização. O bairro periférico atualmente um dos maiores da cidade.

Pedro Luís de Lima de 73 anos relata através de um discurso minucioso a sua trajetória de vida desde a infância até a velhice.

Segundo o senhor Pedro, a família morava em uma localidade distante da cidade em um sítio pertencente à cidade de Governador Dix-sept Rosado. Por esse motivo, o mesmo veio morar aqui somente aos 18 anos de idade no intuito de conseguir emprego com carteira assinada, estudar e ajudar aos seus pais.

Aqui chegando foi viver com um tio no bairro Alto da Conceição. Em pouco tempo conseguiu emprego como embalador de sal. Nos anos seguintes resolveu voltar aos estudos conforme o mesmo tentava conciliar o trabalho com o mesmo, mas era bastante difícil. Resolveu parar. Só conseguiu terminar o ensino médio anos depois já casado.

Quanto aos espaços que o mesmo frequentava, dizia gostar muito de ir aos bailes no Ipiranga, hoje Associação Cultural dos Estudantes Universitários – ACEU. Na época era o ponto de encontros dos jovens casais. Na década de 60 quando o ritmo era o rock and roll americano, os jovens de todo mundo foram enfeitados, inclusive os mossoroenses. O Ipiranga promoviam bailes de rock e conseguia atrair uma grande multidão.

Na política relembra os grandiosos comícios liderados por Aluísio Alves na década de 60. Sobre o seu trabalho diz ter conseguido muitas coisas através do mesmo, como a sua casa, transportes e educação para os filhos. No passado diz não ter sido fácil, mas com muito suor conseguiu o que queria.

Diz ainda continuar apaixonado por essa cidade. É como se fosse filho da mesma. A ela deve tudo e não pensa jamais em viver noutro lugar. Admite em Mossoró não ter mais a tranquilidade de outrora quando o mesmo podia sair por aí a pé e visitar os amigos em cada bairro. Mas considera norma a modernidade, afirma ser ela necessária para se ter uma vida melhor. Sente saudades do cinema PAX, para ele, um palco de muitos inícios de namoros que terminaram em casamento.

Por fim, trazer as lembranças da infância e da cidade se configura em uma prática preferida para eles. A reconstrução e continuação dessas memórias são a meu ver tão significativo na vida desses idosos que para as mesmas não serem esquecidas, eles procuram constantemente trazê-las ao grupo constituindo-as através da combinação de espaços frequentados coletivamente como a rua, o bairro, a família, a escola, o local de trabalho, entre outros, preservando também as particularidades de cada um, para que dessa forma não descaracterize a sua memória individual.

## **SEXUALIDADE E NAMORO: A RECONSTRUÇÃO DA VIDA AFETIVA ENTRE OS IDOSOS DO CCI E DO CRAS**

O inverso da morte é a vida. E, para aqueles que continuam vivos frequentando regularmente os espaços, é hora de refazer suas rotinas. Encontrar um companheiro se por ventura se encontrar sozinho ou intensificar o seu amor ao companheiro.

A sexualidade é parte integrante da natureza humana. Ela se manifesta de diferentes maneiras durante as fases do desenvolvimento humano. Por isso, o fato de envelhecer não significa dizer que estamos predestinados a não mais ter relações íntimas e buscar o prazer. Ao contrário, essa prática deve ser compartilhada sem culpa e vergonha, pois estando sujeito bem fisicamente e psicologicamente, não tem porque se privar de um ato que auxilia no seu bem estar elevando cada vez mais a sua autoestima.

Risman (1999, p. 165), diz que:

O movimento da sexualidade, de construção de encontro amoroso, faz parte do aprendizado de homens e mulheres que viveram e continuaram a viver nesta sociedade em permanente movimento. Dependerá de como estas pessoas vivenciarão sua sexualidade para que este caminhar não seja destruído ou substituído pelo medo, pela frustração, conflitos etc.

De certo, sabemos que a atividade sexual culturalmente continua sendo para muitos um tabu social quando coloca o idoso como um indivíduo descapacitado para manter relações sexuais. Por isso o medo e a frustração de falar e exercitar a sexualidade entre os idosos.

Na mulher, no imaginário popular sobre o corpo envelhecido propaga a ideia de que para esta não seria mais adequado à sedução. No homem a visão construída é a de que todos sofrem de um mesmo processo, a disfunção erétil. O fato é que tudo não passa de mitos. Obviamente o envelhecimento traz mudanças fisiológicas e anatômicas ao corpo humano. Porém, não significa que essas transformações comprometam por completo a função sexual.

Por isso, Risman (1999) argumenta o fato de que muito se fala em sexo mas pouco em sexualidade já que sexo esta associado a reprodução e sexualidade possui um significado mais amplo.

No Cento de Convivência do Idoso Jose Sarney, e no CRAS, é possível perceber através de olhares, afetos e falas, o desejo constante de se apaixonar e se relacionar com outro, especificamente entre aqueles que se encontram sem parceiros, viúvos (as), separados (as) e divorciados (as).

Um dos casais, frequentadores do CRAS, refizeram sua vida matrimonial ao se conhecerem no CRAS. A esposa nos diz que:

“Eu pensava que não queria mais casamento. Mas quando conheci ele me apaixonei e tó muito feliz. Nem por isso deixo de vim pra cá. Aqui é uma diversão pra nós”. (idosa de 78 anos)

Aliás, muitos deles buscam no centro o lugar ideal para encontrar um novo amor. Existem alguns pares formados. Os reservados preferem não explicitar publicamente sentimentos afetivos e outros fazem questão de apresentar-se como casais de namorados.

## VELHICE E JUVENTUDE: UMA TROCA NECESSÁRIA

Uma enorme parcela da sociedade costuma conceber a velhice como algo terminal e não como uma etapa contínua do ser humano, possível de prazeres e realizações. O que se sabe, é que a cada nova gerações são transformados os modos de pensar, de agir e falar. O que antes era adequado passa a ter o significado de velho e ultrapassado. Assim, vão sendo esquecidos os valores de nossos avós, os costumes e até mesmo as expressões e pensamentos.

Beauvoir (1970 /1990), diz que “a velhice não existe, o que há são pessoas menos jovens do que as outras e nada mais”. (...) nesta fase a sociedade a qual o mesmo pertence tem como dever

destinar ao velho um lugar e papel a partir da sua idiossincrasia, sua impotência e sua experiência. Por isso, se faz necessário focar a quão grande necessidade que possui hoje a sociedade em promover o encontro intergeracional entre crianças, jovens e idosos, contribuindo dessa forma para a construção de mecanismos de preservação da cultura idosa.

O primeiro passo seria a construção de diálogos narrativos onde os idosos pudessem falar e serem ouvidos. Assim, essa troca de experiências criaria condições favoráveis para a ressocialização do idoso desfazendo a visão unilateral e estigmatizada que vem sendo recaído sobre os mesmos.

## AS TROCAS (O DAR E O RECEBER): ATITUDES CONSTANTES QUE PROMOVEM O BEM ENTRE OS IDOSOS

Você me dá e eu dou a um terceiro, este me retribui outro, por que ele é movido pelo hau da minha dádiva: e sou obrigado a dar-lhe essa coisa porque o devo devolver-lhe o que em realidade é o produto do hau do seu taonga. (MAUSS 2007, p.198)

Ao estudar o sistema de reciprocidades Mauss (2007) entre os polinésios explica a obrigação que o outro tem em devolver o que lhe foi dado.

Conforme o mesmo, o ato de compartilhar mantém a organização e a manutenção de um grupo. Entre os clãs polinésios exprime-se uma mentalidade definida apoiada no pensamento de que tudo que circula na sociedade polinésia como os alimentos, as mulheres, os filhos, o solo, o trabalho, serviços e ofícios sacerdotais, são na verdade matérias de transmissão e de prestação de contas. Tudo vai e vem como se houvesse uma troca contante de uma matéria espiritual compreendida de coisas e homens, entre os clãs e os indivíduos, repartidos entre as funções, os sexos e as gerações. (p.203)

Para explicitar melhor o que significa *potlatch*, Mauss (2007) diz ocorrer de maneira misturada, misturam-se as coisas nas almas, misturam-se as vidas, e assim as pessoas e as coisas misturadas saem cada qual de sua esfera e se misturam (Mauss 2007. p 212).

Atualmente, é conhecido entre os rituais sociais modernos a não diferenciação de nossas trocas com o *potlatch* primitivo estudado por Mauss. A necessidade de troca com o outro prevalece. Exemplo significativo são as trocas de favores ou os tradicionais presentes de aniversário, de casamento, as lembrancinhas de viagens e até mesmo a polêmica *propina*, personagem muito presente em nosso país.

No interior do grupo de idosos, prevalece a constante necessidade da troca não só material, mas a de compartilhamentos de ideias, desejos, vontades, afetos e solidariedade.

Reciprocidades essa, impregnada além do *hau* (espiritual. alma) quando trocam entre si as experiências adquiridas ao longo dos anos e as doam ao outro quando produzem coletivamente as artes, resquícios das novas aprendizagens ou do ofício de cada um, exercido antes da aposentadoria. Como a confecção de bonecas, tricô ou pinturas, como também o cultivo de horta orgânica, o conserto de relógios e sapatos, o “empunhamento” das redes de dormir ou a própria dança.

## NOVAS APRENDIZAGENS

Frias (1999) diz que ninguém nasce sabendo, somente aos poucos os homens entra em contato com a realidade que o envolve, cresce, estuda, trabalha, constitui família, integra-se a comunidade. Principalmente, prepara-se para enfrentar o mundo do qual faz parte. Sem perceber é participante de uma cultura. Pois não há povo sem cultura.

Ora, analisando a educação nos espaços não formais se nota como finalidade primeira a promoção da construção da identidade humana. Por isso, no que se refere à formação cidadã um fato se torna importante para os idosos: a necessidade de participar na vida ativa e política do bairro. E, assim tem sido o desafio. Através de seus relatos, houve um período em que o bairro onde moram, se encontrava “marginalizado” devido à elevação do número de violência ocorrido no seu interior – roubos, assaltos, assassinatos, fato esse que segundo eles, colocavam a localidade em exposição diária na mídia. “Aqui já foi violento. Hoje não! Tamos em paz. Mais foi preciso muita luta para voltar a ser o que é hoje. Nos mesmos saímos nas ruas chamando o povo para pedir mais policia na rua”. (idoso, 75 anos)

Preocupados com a imagem do bairro e o com o estigma recaído sobre ele, todos se uniram aos moradores para fazerem uma grande caminhada pelas ruas do bairro, pedindo paz e mais segurança, ato refletido positivamente diante de toda sociedade.

Portanto, assim tem sido as suas participações em eventos e considerados importante para o exercício de sua cidadania em movimentos de defesa ao bem comum.

Recentemente participaram também da VI olimpíada da terceira idade, do IV festival de cultura e da IV feira de artesanato “cantinho da vovó”, ocorrida na cidade de natal no interior do IFRN, promovidos pela ONG Meios (Movimento de Integração e Orientação Social), com o objetivo de ampliar as possibilidades de inclusão destes tanto no meio familiar como no social, através das manifestações artísticas, culturais e esportivas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A suposta urgência da construção social coloca como tarefa imediata a alfabetização no centro como segundo plano, pois em primeiro se encontra como primordial a ressocialização, a interação e a qualidade de vida destes idosos. No entanto, esse modelo social não retira destes, o perfil de educandos, pois, alguns idosos consideram também importantes o seu retorno aos estudos e vê naquele espaço o ambiente ideal para isso.

Assim, trazem as experiências adquiridas durante sua trajetória de vida (que por si mesmas são formativas) e associam as novas aquisições e aos vários conhecimentos ampliando a dimensão de possibilidades durante a velhice.

Quanto aos espaços frequentados por idosos como o CCI e o CRAS, Os espaços frequentados pelos idosos se propõem também a ofertar uma formação moral e cívica desses sujeitos, quando oferecem também cursos e a alfabetização para aqueles que não tiveram oportunidades de estudar, como também para aqueles que desejam atualizar seus conhecimentos já que se encontram a anos distante do foco educacional. Fazendo valer o direito á educação defendida pelo Estatuto Idoso.

No que tange a sexualidade dos mesmos, Atualmente, os esforços daqueles que trabalham com pessoas da terceira idade, têm insistindo na desmistificação de preconceitos em relação à sexualidade nesta fase. Por isso, é possível perceber nos discursos proferidos em eventos voltados para essa categoria como também na mídia, que apesar de ser ainda um assunto carregado de tabus, gradativamente vêm conseguindo mudanças no coletivo social a respeito do tema. Entidades sociais ligadas diretamente a essa categoria frequentemente estão realizando palestras, seminários e rodas de conversas no intuito de que profissionais que lidam diretamente com esses sujeitos como os geriatras, gerontólogos, psicólogos, assistentes sociais, enfermeiros (as) motivem os idosos a buscarem o prazer sem a presença da vergonha e do medo.

Contudo, há certa coerência na afirmação de alguns autores quando dizem que a velhice não diz respeito somente à idade cronológica, mas depende muito do estado de espírito da pessoa e de como a ideia sobre a mesma é incorporada. Pois, existem pessoas jovens, por exemplo, que possuem as características psicológicas dos idosos. Em contrapartida, existe idosos com aspectos joviais que gostam de namorar, dançar, viajar, aprender, trabalhar sem dar importância para os anos vividos. Para esses sujeitos, nada pesa em suas vidas e não há aparentemente, preocupação com a morte nem tão menos com os julgamentos preconceituosos recaídos sobre a sua conduta juvenil.

## REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, S. de. **A velhice**. Tradução de Maria Helena Franco Monteiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990 br.2004.

BRASIL. Decreto 1.498, de 3 de julho de 1996. Regulamenta a Lei nº 8842 de 4 de janeiro de 1994 que dispõe sobre a Política nacional do Idoso, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 4 jul. 1996. Seção 1, ano 134, n. 128, 12278-12279.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**, São Paulo: [s.n.], 1990. HOWARD. Ron. *Cocoon*, EUA, 1985.

NERI, A. L.; \_\_\_\_\_. (Orgs.) **Velhice e sociedade**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

\_\_\_\_\_. **Problema social e responsabilidade social**. In: \_\_\_\_\_. **A reinvenção da velhice**. São Paulo: Edusp, 1999.

RODRIGUES, M. C.- **As novas imagens do idoso veiculadas pela mídia: transformando o envelhecimento em um novo mercado de consumo**. *Revista da UFG, Vol. 5, No. 2, dez 2003 on line (www.proec.ufg.br)*.

RISMAN, A. **sexualidade e terceira idade**: uma visão histórico-cultural. In: **Textos sobre envelhecimento**. v.8. nº.1. Rio de Janeiro: 2005.

MAUSS. M. **Sociologia e antropologia**. São Paulo, (2003) Cosac e naify.

SILVA, M. do S. da. **A biografia do idoso como veredas de sentidos e incansável possibilidade de se (re) fazer: Memória e formação** /Maria do Socorro da Silva. – Mossoró, RN, 2010.

VASCONCELOS, M. de F. Sexualidade na 3ª Idade. In: **Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia**. *Caminhos do envelhecer*. Rio de Janeiro: Revinter, 1994.

# AVALIAÇÃO EXTERNA DE LARGA ESCALA E OS ALUNOS COM DESENVOLVIMENTO ATÍPICO: UMA TRAJETÓRIA EXCLUDENTE

GEANDRA CLÁUDIA SILVA SANTOS

Universidade Estadual do Ceará – geandracs@yahoo.com.br

## INTRODUÇÃO

Na década de 90, no campo das políticas educacionais brasileiras, instituem-se de forma mais sistematizada e em constante ampliação os processos de avaliação externa dos serviços oferecidos pelos sistemas de ensino, por meio da aferição do nível de proficiência dos alunos nas disciplinas curriculares, respondendo a uma tendência mundial, em franco desenvolvimento, sobretudo nos dias atuais. Considerando as definições oriundas das conferências mundiais de Jomtien e Dakar, centralmente, preocupadas com o acesso e a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem dos alunos conferidas pela escolarização, experiências de avaliação em larga escala têm sido incentivadas tanto em abrangência nacional, a cargo da esfera governamental federal, por meio do Ministério da Educação, quanto em escopo mais específico, no interior dos sistemas estaduais e municipais de ensino, a cargo das secretarias de educação.

As ações de coletar, analisar e disseminar informações sobre o desempenho dos sistemas de ensino, por meio da avaliação de rendimento dos alunos do ensino fundamental, médio e superior, estão previstas na LDB Nº 9.394/96, no Art. 9º, Incisos V e VI, como incumbência prioritária da União, em colaboração com os sistema de ensino, para definir prioridades e promover a melhoria da qualidade da educação brasileira (BRASIL, 2009).

O Plano Nacional de Educação (2001) estabelece o desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, com uma das cinco prioridades, tendo em vista as limitações dos recursos financeiros existentes em países subdesenvolvidos, por força do entendimento de que são “[...] instrumentos indispensáveis para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino.” (BRASIL, 2009, p. 101).

Anterior aos documentos mencionados, no ano de 1991, é criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB como uma ferramenta de monitoramento contínuo buscando subsidiar as políticas educacionais e reverter o quadro de baixo desempenho da aprendizagem, sob a responsabilidade do Ministério da Educação – MEC, incluindo, nas ações avaliativas, todas nas regiões brasileiras. O SAEB é uma avaliação amostral e incide sobre os finais de etapas de ensino, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, como em todos os outros sistemas que surgiram depois. Segundo Villas Boas (2008), o SAEB tem incentivado a difusão de uma cultura avaliativa em larga escala, embora muitos sistemas de ensino em diferentes estados brasileiros venham sentindo a necessidade de criarem seus próprios sistemas de avaliação, possivelmente para dar contas de suas idiossincrasias.

Além das provas do SAEB, o MEC é responsável pela coordenação da PROVA BRASIL, que teve início em 2005, operando de modo censitário e atingindo todos os alunos matriculados nos 5º e 9º anos do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Outra avaliação criada em 2008 e coordenada pelo MEC é PROVINHA BRASIL, que avalia todos os alunos matriculados no 2º ano das escolas públicas, aplicando seus instrumentais no início e no final do ano letivo.

Em 2007, O MEC instituiu o Plano de Desenvolvimento da Educação e o Plano de Metas Compromisso de todos pela Educação, visando promover melhorias na educação brasileira e combater as desigualdades sociais. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB foi criado para monitorar a qualidade do ensino em todas as regiões brasileiras, por meio de dois indicadores: o censo escolar e a medida de desempenho nas avaliações, a partir dos resultados do Prova Brasil (BRASIL, 2012).

No Ceará, desde 1992, foi criado o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE, como uma iniciativa do Governo do Ceará através da Secretaria de Educação do Estado – SEDUC, mas somente, em 2000, recebeu essa denominação (LIMA, 2007). O SPAECE tem como objetivo fornecer subsídios para formulação e monitoramento das políticas educacionais, incluindo a avaliação do desempenho, avaliação institucional e estudos e pesquisas educacionais em todas as escolas de ensino fundamental e médio do Estado do Ceará. A avaliação contempla: Alfabetização, com o SPAECE-Alfa (2º ano), o Ensino Fundamental (5º e 9º anos) e o Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos).

Assim, como o sistema nacional, o SPAECE, na vertente avaliação do desempenho, avalia as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. No ano de 2012, o SPAECE fez alterações na avaliação do ensino médio. Seguindo o exemplo do

ENEM, avaliou todas as disciplinas escolares e, nas provas do 3º ano incluiu uma redação. Em 2013, a Secretaria de Educação do Ceará – SEDUC-CE informou que o SPAECE será substituído integralmente pelo ENEM. Vale informar que o SPAECE é realizado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd, da Universidade Federal de Juiz de Fora.

A prática das avaliações em larga escala, no Brasil, ainda não tem conseguido favorecer a aprendizagem dos alunos, visto que essas sistemáticas não têm instigado um trabalho de apropriação e responsabilização de seus insatisfatórios resultados por seus atores conforme preconiza os objetivos da avaliação escolar. Sobre isso, Franco (2004) e Fernandes (2009) argumentam, em distintas produções, que há muitas coisas em jogo na educação contemporânea, relacionadas dentre outras questões a equidade dos sistemas de ensino, para que possam assegurar aos alunos não somente igualdade de oportunidades de acesso, mas também de resultados favoráveis na aprendizagem escolar. Os autores supracitados analisam, também, que esses investimentos e suas informações não tem sido suficientes para a formulação das políticas educacionais, haja vista, que as avaliações externas têm sido pouco provocativas à sua utilização pelos gestores e professores.

A avaliação deve se comprometer com a problematização, compreensão e mudança da realidade educativa que investiga, sob pena de servir de mecanismo de consolidação de um “quase mercado” (SOUZA; OLIVEIRA, 2003), marcada por ações que nutrem a cultura da competitividade, da meritocracia, da transferência de responsabilidade para os sujeitos e as unidades escolares. Essas ações são elementos necessários à elaboração de um *ranking*, que rotula as instituições, mas não agregam meios e recursos para a luta pela superação das dificuldades identificadas. Freitas (2009, p.21) assevera que:

Numa sociedade em que a mola propulsora é a competitividade, o conhecimento vira uma arma ou, como se diz, uma vantagem competitiva. O domínio do conhecimento passa a ser o foco para que [...] estudantes possam ser bem sucedidos.

Assim, a conquista por indicadores positivos passaram a ser uma grande motivação para a efetivação do trabalho pedagógico da escola, cada vez mais arrojado e criativo, traduzido em instrumentos e mecanismos que ajudem a superar os seus indicadores a cada ano letivo. Para exemplificar essa realidade, estão presentes nas agendas pedagógicas das escolas, a aplicação de simulados com os alunos, oficinas de elaboração de itens para os profissionais.

Nessa perspectiva, a avaliação corre riscos reais de deixar de assumir o papel de produzir subsídios que leve os sujeitos engajados com a tarefa educacional de combater às desigualdades constitutivas da estrutura do sistema de ensino. Com isso, pode se perpetuar os processos seletivos e excludentes de socialização do conhecimento e de formação humana, notadamente, para aqueles avaliados como desviantes dos padrões estabelecidos, como é o caso dos alunos com desenvolvimento atípico.

Ao longo do tempo, a educação das pessoas com desenvolvimento atípico tem assumido uma nova concepção de caráter psicopedagógico, educacional e social, cujo ponto de convergência passa pelo processo educacional, em que todos possam aprender indistintamente. Esse movimento chamado de educação inclusiva representa um avanço configurado pelo entendimento de que a pessoa com desenvolvimento atípico pode e deve ser integrada na sociedade, e usufruir de todos os benefícios sociais, principalmente, os serviços educativos.

Os alunos com desenvolvimento atípico devem ter na operacionalização do seu direito à educação, não somente oportunidades de inserção institucional e socialização, como também o acesso ao saber sistematizado, oriundos dos diversos campos do conhecimento científico e social, proporcionando múltiplas e significativas relações com o mundo, com os outros e com ele próprio.

Essa forma de compreender o papel da escola, diante da função educativa atribuída pela sociedade, questiona profundamente o teor puramente instrumental e classificatório da avaliação da aprendizagem, seja no âmbito educacional, escolar ou de ensino, gerando novas exigências e implicações à avaliação dentro das relações sócio-educacionais vigentes. Esteban (2002) afirma que a reflexão sobre a avaliação só tem sentido se estiver atravessada pela reflexão sobre a produção do fracasso/sucesso escolar no processo de inclusão/exclusão social.

A equidade começa a ganhar relevância nas reflexões em torno da avaliação interna e externa dos sistemas de ensino, mas de forma muito precária, quando se refere ao tratamento dado aos alunos com desenvolvimento atípico nos sistemas de avaliação externa de larga escala. De modo geral, se observa um silenciamento com relação ao assunto, no seio dos sistemas de ensino, e, na produção acadêmica, se registra um número incipiente de trabalhos que pesquisam essa problemática, que aos poucos vai interpelando os sujeitos que participam e coordenam os processos de avaliação externa.

Se os resultados com os rendimentos dos alunos ditos normais têm sido preocupantes, o que pensar dos alunos com desenvolvimento atípico matriculados nas escolas comuns? Que participação tem sido reservada aos alunos com desenvolvimento atípico, nesse contexto de alta *performance* dos alunos, ante aos resultados das provas aplicadas pelos sistemas avaliativos?

Inspirados pela relevância e necessidade de discutir essas e outras questões relacionadas ao tema, o presente artigo se propõe a investigar a participação dos alunos com desenvolvimento atípico na avaliação externa, tendo em vista as ações do SPAECE, por meio das experiências avaliativas vivenciadas no município de Tauá – Ceará.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A investigação realizada configurou-se como uma pesquisa de campo, nos moldes da abordagem qualitativa, tendo como foco as experiências desenvolvidas pelo SPAECE, no município de Tauá – Ceará, no segundo semestre do ano de 2012.

Participaram da pesquisa 04 sujeitos que trabalharam na organização e operacionalização das ações do referido sistema avaliativo: a diretora técnica da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação; o coordenador institucional do SPAECE; o coordenador regional do SPAECE; a coordenadora municipal do SPAECE.

A pesquisa foi realizada por meio da utilização de entrevista e análise de documentos. As entrevistas foram realizadas com todos os sujeitos, visando identificar as suas opiniões a respeito da participação dos alunos com desenvolvimento atípico, no processo avaliativo organizado por eles. As entrevistas foram audiogravadas e depois transcritas. A análise dos documentos incidiu sobre as diretrizes legais e operacionais do SPAECE, coletadas em materiais impressos e digitais, disponíveis nos site oficiais e documentos cedidos pelos órgãos da administração da educação estadual e municipal.

O trabalho com as informações coletadas consistiu no diálogo entre as informações e o referencial teórico, tendo em vista a perspectiva construtivo- interpretativa de González Rey (2002).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados a seguir contemplam a caracterização dos sujeitos participantes e a análise das informações obtidas na pesquisa de campo, ensejando a produção de reflexões que permitam discutir e compreender o papel que os alunos com desenvolvimento atípico assumem na avaliação do SPAECE, como expressão das experiências de avaliação externa de larga escola desenvolvidas na realidade educacional brasileira.

## CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

O coordenador institucional do SPAECE é graduado em Ciências e cursou pós- graduação *lato sensu* em Psicomotricidade, Gestão e Avaliação da Educação Pública, e não tem cursos na área de educação especial/inclusiva. Tem 16 anos de magistério e atuou como coordenador do SPAECE, no período de 2009 a 2012.

O coordenador regional do SPAECE é graduado em Pedagogia, História e Geografia e tem cursos de especialização em Psicomotricidade e Gestão Escolar, bem como Mestrado em Educação. Não fez cursos na área de educação especial/inclusiva.

A coordenadora municipal do SPAECE é graduada em Ciências Biológicas e Matemática, e tem especialização em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio, Informática na Educação. Tem 30 anos de magistério e não fez cursos na área de educação especial ou inclusiva. Os dois últimos coordenadores tiveram, em 2012, a primeira experiência com a avaliação externa, através do SPAECE.

A diretora técnica da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação tem formação em Fonoaudiologia e Biologia, e pós-graduação *lato sensu* em Psicomotricidade, Linguagem e Deficiência Visual. Realizou alguns cursos na área de Educação Especial, e exerce a função de diretora técnica, desde 2006.

Os referidos sujeitos terão seus nomes preservados, passando a serem identificados por meio das ocupações profissionais declaradas: Coordenador Institucional, Coordenador Regional, Coordenadora Municipal e Diretora Técnica.

## DISCUTINDO A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS COM DESENVOLVIMENTO ATÍPICO NO SPAECE

Os sujeitos investigados foram provocados a manifestarem como entendem a participação dos alunos com desenvolvimento atípico na avaliação de desempenho do SPAECE. Todos eles concordam que é importante, além de ser um direito o aluno participar do processo de avaliação, assim como os outros discentes. A fala da diretora técnica é representativa da opinião dos outros sujeitos: “Todos os alunos com NEE devem participar destas avaliações, assim como os alunos comuns participam, no entanto, essas avaliações não conseguem dá conta das necessidades dos alunos”. O entendimento de que a avaliação não contempla as necessidades dos alunos com desenvolvimento atípico, demonstra a profunda contradição que permeia as práticas avaliativas, principalmente, quando se trata dos referidos alunos. Essa realidade contraditória tanto acompanha a avaliação externa, quanto a avaliação interna realizada pelos professores durante o processo didático.

Quanto à elaboração e organização do processo avaliativo, os sujeitos ratificam a problemática, confirmando que, apesar do direito de todos participarem, as condições de realização e êxito não é para todos, haja vista que a avaliação foi estruturada para atender um padrão de desempenho cognitivo. Vejamos o que disseram os coordenadores locais da avaliação:

Essas avaliações não condizem com a realidade do estudante com o dia-a-dia da sua aprendizagem na escola, essas avaliações são elaboradas para atender a um público que é considerado homogêneo todos no mesmo nível e isso não existe (Coordenador Institucional).

[...] a forma como a avaliação é elaborada ainda não dá conta de atender a realidade dos alunos conforme suas características e condições, ocorrendo ainda de forma muito generalizada. Por exemplo, não levam ainda em consideração os alunos que apresentam os diversos tipos de Necessidades Educacionais Especiais (Coordenador Regional).

Dessa forma, a avaliação, que tem a função de conhecer e problematizar a aprendizagem do aluno, com o propósito de planejar intervenções que possam alterar as situações produtoras do não-saber do aluno, concentra-se notadamente na confirmação da saber ensinado, por meio dos resultados alcançados nas provas. Essa avaliação identifica-se, ao contrário do que defendem visões críticas e progressistas de educação, cada vez mais com práticas de reprodução e classificação, resultando em seleção e exclusão dos alunos fora do padrão de desempenho estabelecido. De fato, uma avaliação nesses moldes, é a expressão concreta de uma escola excludente, que, portanto, não poderá oferecer educação de qualidade para todos os alunos (BIANI; BETINI, 2010).

Reforçando essa reflexão, Fernandes e Viana (2010, p. 289) fazem um contraponto à avaliação seletiva, ao defenderem que:

A avaliação deve ser vista como instrumento que sirva de estímulo para a aprendizagem, como meio e não como fim do processo educacional, dando sentido e significado aos saberes postos no espaço escolar.

Os sujeitos destacaram também que, como as provas são referentes às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, requer certo “domínio” de conhecimentos, para que os alunos atinjam resultados satisfatórios. No caso, dos alunos com desenvolvimento atípico esse objetivo estar distante de ser alcançado, haja vista que o acesso ao saber escolar ou é precário, ou é inexistente. A forma como os alunos com desenvolvimento atípico participam dos processos avaliativos retrata a importância dada à escolarização deles. Assim, a avaliação externa de larga escala reproduz o abandono interno por que passam os alunos com desenvolvimento atípico, confirmando a “inclusão excludente” predominante na escola e na sociedade.

Esteban (2000, p.15-16), entende que uma avaliação excludente:

[...] silencia as pessoas, suas culturas e seus processos de construção de conhecimentos; desvalorizando saberes fortalece a hierarquia que está posta, contribuindo para que diversos saberes sejam apagados, percam sua existência e se confirmem como a ausência de conhecimento.

A ação destinada ao atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos, na aplicação das provas do SPAECE, restringiu-se a ampliação do material, para os alunos com baixa visão, como esclarece a Coordenadora Municipal: “O CAED amplia algumas provas para que os alunos com baixa visão participem, e o governo também incentiva através da premiação”.

A premiação citada pela Coordenadora Municipal é outro elemento constitutivo das avaliações externas de larga escala, criado com a intenção de estimular e reconhecer os esforços e desempenhos de instituições, profissionais e alunos. Tem sido alvo de críticas severas, visto que funciona como mais um mecanismo excludente, porque é pautado na meritocracia e na seleção educacional. Uma seletividade gerada pela competitividade entre indivíduos que participam do mesmo processo educativo, em condições diferentes, para conquistar os melhores resultados, logo, as premiações.

As avaliações do SPAECE servem de subsídio para definição dos alunos, profissionais e instituições a serem premiadas a cada ano letivo. A SEDUC – CE premia alunos do ensino fundamental; do ensino médio, Lei Nº 14.483/2009; o quadro funcional das escolas da rede estadual de ensino, com o Prêmio Aprender pra Valer, Lei Nº 484/2009; as instituições escolares com o Prêmio Escola Nota Dez, Lei Nº 15.052/11 (CEARÁ, 2011).

Nesse contexto, o rendimento escolar dos alunos com desenvolvimento atípico representa, pelo menos, em primeira instância, uma ameaça ao desempenho desejado pelas instituições de ensino, ansiosas pela premiação que consiste em ajuda financeira e reconhecimento social.

Uma forma de responder a essa situação, nem um pouco confortável, e ainda sem posicionamentos precisos dos órgãos da administração da educação, adota-se a estratégia de emissão de parecer médico, para designar os alunos com deficiência. De posse desse instrumento, as notas dos referidos alunos serão desconsideradas no cômputo geral de notas da instituição de ensino, resguardando a escola de ter seus índices de rendimento prejudicados nos cálculos que levam à premiação. Para ilustrar esse quadro, vejamos o que dizem os sujeitos a seguir:

Uma escola do município de Tauá que recebeu nota dez em 2008 recebendo o prêmio em 2009, mas no ano seguinte não conseguiu o mesmo êxito, alegou que era devido a matrícula crescente de alunos com NEE. A CREDE apresentou a SEDUC essa situação, o CAED entrou em consenso com a SEDUC e decidiram que a partir de 2010 se utilizaria o laudo médico. A escola que comprovasse que a criança é especial, a avaliação dela não comprometeria a escola e isso foi um avanço, a meu ver, pois assim evita que as escolas excluam as matrícula dos alunos com NEE. (COORDENADOR INSTITUCIONAL).

[...] o laudo médico é anexado na prova do SPAECE atestando que ele não sabe nada, no entanto, se o aluno for bem, na prova, a prova conta, porém, se for mal, a prova é desconsiderada, e se não tiver laudo médico ele é avaliado igualmente aos outros alunos e pode atrapalhar a proficiência da escola (DIRETORA TÉCNICA).

A regulamentação da utilização do parecer médico no SPAECE foi instituída pela Portaria Nº 814/2012 – SEDUC, que estabelece no art. 2º, inciso I:

Para fins do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE e do Prêmio Escola Nota Dez, não serão contabilizados no cálculo da participação e da proficiência, os alunos que se enquadram nas seguintes situações: I – Alunos com deficiência, devidamente comprovada por laudo, parecer, atestado ou declaração, expedidos, exclusivamente, por profissional médico [...] (CEARÁ, 2012).

No parágrafo 2º, do mesmo artigo, o documento esclarece que:

Os alunos com deficiência comprovada que realizarem o teste serão deduzidos do número de alunos previstos e do número de alunos avaliados bem como do cálculo de proficiência média, sendo a proficiência desses alunos divulgada no boletim por escola. (CEARÁ, 2012).

A interferência do parecer médico acompanha toda a história da educação dos alunos com desenvolvimento atípico e, contraditoriamente à perspectiva pedagógica difundida pela educação inclusiva, vem se ampliando e se intensificando a utilização desse instrumento, no contexto educacional. A busca pelo laudo médico é algo comum no cotidiano das escolas que têm alunos com desenvolvimento atípico, principalmente, para os profissionais que atuam nas salas de recurso multifuncionais e as famílias desses alunos. O laudo médico é o instrumento, baseado nos catálogos internacionais de doenças, com legitimidade científica, para suprir o desconhecimento dos educadores diante dos problemas dos alunos, nem sempre de doença, atestando o que eles têm e o que eles podem fazer no seu processo de aprendizagem. Conforme assevera Nunes (2011), há um:

Deslocamento da procura de soluções educativas, no âmbito da escola, para o campo das soluções psicologizantes e medicalizantes que, legitimando “cientificamente” a ausência desresponsabilizante de respostas educativas democráticas numa escola de massas, naturaliza e deixa invisíveis fenômenos de exclusão, que sobrevivem suportados por políticas educativas com uma carga de aparência filantrópica que os torna intocáveis.

A necessidade de discutirmos com clareza e profundidade essas e outras questões que assolam a educação dos alunos com desenvolvimento atípico é urgente, posto que as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos podem ser mais uma vez negada, por meio de discursos e práticas orientadas por artifícios eticamente questionáveis e pedagogicamente nocivos a construção de um projeto educativo inclusivo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A situação da participação dos alunos com desenvolvimento atípico na avaliação externa de larga escala, confunde-se com o cotidiano do aluno na sala de aula comum e nos outros espaços da escola. Salvo algumas experiências ainda pontuais e as atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado, em que o aluno é acompanhado individualmente no contraturno, a participação do aluno consiste na socialização com os outros atores da escola, em uma posição de

liberdade supervisionada, geralmente, por falta de um projeto pedagógico que alcance as suas necessidades básicas de aprendizagem.

As reflexões construídas, a partir da realidade investigada, nos faz compreender que estamos em um contexto preocupante, no qual a perplexidade e o silenciamento convertem-se em barreiras à tomada de decisões político-pedagógicas coerentes com o objetivo da avaliação, e, principalmente, com as políticas educacionais em favor da escola inclusiva.

A avaliação deve superar o viés tecnicista e regulatório de sua constituição e se implicar com o debate ético, político e pedagógico sobre os fins da educação e as possibilidades de concretizá-los no cotidiano das práticas dos sujeitos, nas instituições das quais fazem parte, contribuindo com a aprendizagem de todos e com a transformação da sociedade, sem distinções ou simplificações.

A avaliação precisa ser avaliada continuamente, por aqueles que avaliam e, especialmente, por aqueles que são avaliados, para que seja possível questionar também o sistema de ensino e não somente as famílias e os alunos pelos desempenhos insatisfatórios atingidos nos resultados das avaliações externas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Legislação brasileira sobre educação**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/Inep)**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/> Acesso em 20. Maio. 2012.

BIANI, Rosana Prado; BETINI, Maria Estela Sigrist. Do avaliar a aprendizagem ao avaliar para a aprendizagem: por uma nova cultura avaliativa. **Educação: teoria e prática**. v. 20, n. 35, jul.-dez. 2010, p. 71-88.

CEARÁ. **Lei Nº 15.052, 06/11/11 (D. O. 12.12.11)**. Disponível em: <http://www.al.ce.gov.br/legislacao5/leis2011/15052.htm>. Acesso em: 04. Julho. 2012.

\_\_\_\_\_. **Portaria SEDUC Nº 814/2012**. Complementa a regulamentação de procedimentos para o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE e para o Prêmio Escola Nota Dez. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Fortaleza, 2012.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FRANCO, C. Quais as contribuições da avaliação para as políticas educacionais? In: BONAMINO, A.; BESSA, N.; FRANCO, C. (Orgs). **Avaliação da educação básica**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FERNANDES, Teresa Liduína Gregório; VIANA, Tania Vicente. Da exclusão à inclusão na avaliação da aprendizagem. In: VIANA, Tania Vicente; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; SOBRAL, Adriana Eufrásio Braga. **Múltiplas Dimensões em Avaliação Educacional**. Fortaleza: Impreco, 2010.

FREITAS, Luiz Carlos de. [et. Al]. **Avaliação Educacional: Caminhando Pela Contramão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. Trad. Manoel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomon learning, 2002.

LIMA, Alessio Costa. **O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) Como Expressão da Política Pública de Avaliação Educacional do Estado.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Ceará – UECE. Fortaleza, 2007.

NUNES, Rosa Soares. **Medicalização da Educação e Racismo da Inteligência.** Disponível:<http://foruns.bc.unicamp.br/Arquivos%20Biblioteca%20Virtual/Palestras/10-11/Medicaliza%C3%A7%C3%A3o%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 23. Jul. 2013.

SOUZA, S. Z. L. de; OLIVEIRA, R. P. de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 873-895, setembro 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação.** Campinas- SP: Papirus, 2008.

# A ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PIAUÍ: EM BUSCA DE UMA INCLUSÃO DO E NO CAMPO

**ENAYDE FERNANDES SILVA**

(ICV- UFPI) – enayde\_94@hotmail.com

**LORENA RAQUEL DE ALENCAR SALES DE MORAIS**

(ICV- UFPI) – (raquelvi16@hotmail.com)

**MARLI CLEMENTINO GONÇALVES**

(Orientadora – UFPI) – marlidementino@yahoo.com.br

## INTRODUÇÃO: EXPLICITAÇÕES NECESSÁRIAS

Este artigo objetiva discutir a escolarização de pessoas jovens e adultas de Assentamentos e Acampamentos de Reforma Agrária do Piauí inseridas no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA no período de 2001 a 2007. Tais iniciativas visaram promover o acesso destes jovens e adultos à educação que, segundo a Constituição de 1988 é um direito de todos. Para tal, foram analisados projetos de escolarização de jovens e adultos assentados e acampados da Reforma Agrária realizados em parceria com a Universidade Federal do Piauí (UFPI), Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEDUC) e o Centro de Educação de Jovens e Adultos “Cláudio Ferreira” e os Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, a saber, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (FETRAF) durante os anos de 2004 e 2007, totalizando 3 (três) ações voltadas para o primeiro segmento do ensino fundamental (1ª a 4ª séries) durante os períodos de 2001 a 2003, 2004-2005, 2004-2007.

O PRONERA se concretizou por força da grande mobilização e luta dos movimentos sociais do campo, organizados para que o governo federal assumisse o compromisso com a alfabetização e demais níveis de escolaridade dos/das jovens e adultos do campo, na perspectiva almejada pelos sujeitos demandantes. Representa uma conquista que permite a inserção qualificada no campo brasileiro. A este movimento que nasce da luta dos movimentos sociais e mobiliza universidades e outras instituições sociais denominou-se Educação do Campo.

Nesta perspectiva Caldart (2004) explica que a Educação do Campo faz um recorte de classe e luta contra a ideia hegemônica do estado mínimo para as políticas sociais e a não responsabilização do mesmo em oferecer as condições de vida digna às pessoas em todos os aspectos. Nesse sentido, ela nasce da reação dos camponeses e das camponesas ao sistema capitalista e neoliberal, da indignação de homens e mulheres que a partir do processo de exclusão a que foram submetidos por séculos, pensam um projeto de sociedade, de educação que parta de sua vivência, de seu cotidiano e universo cultural e que trabalhe aspectos que vão forjar sujeitos críticos, conscientes de seu papel na sociedade sem, contudo, deixar de tratar dos conhecimentos universais. No Piauí as ações do Programa iniciaram em 1999 em parceria com a Universidade Federal do Piauí num projeto de alfabetização de jovens e adultos e qualificação de educadores para o desenvolvimento de atividades pedagógicas. Outras ações foram desenvolvidas para garantir os processos formativos iniciados.

A pesquisa voltada para a análise e resgate histórico das informações sobre estes projetos e sujeitos nele envolvidos surgiu através do interesse em se conhecer a história desses processos, o número de projetos desenvolvidos, sujeitos e da necessidade de compreender um pouco mais os meios políticos e educacionais utilizados para a inclusão destas pessoas ao sistema. Percebe-se que, quando se fala em Educação de Jovens e Adultos, limita-se o discurso àqueles que trabalham durante o dia e que não tiveram oportunidade de estudar na idade adequada ou aos que saíram do campo para a cidade e depararam-se com uma realidade diversa da que esperavam já que não tinham bagagem educacional suficiente para fazerem parte de uma sociedade “letrada”, deixando de lado uma população que também não teve acesso à educação ou por não querer/poder sair do campo e que já fazem parte de uma tentativa de inclusão como a Reforma Agrária, mas que por meio de um processo de conscientização perceberam a importância do conhecimento (não só de mundo) para somar forças à luta pela terra e melhores condições de vida.

## **TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: ENTRE DOCUMENTOS E SUJEITOS**

Compreender como se deu toda esta trajetória da escolarização destes jovens do campo, requer olhar para a História, tanto do próprio programa que o fomenta quanto das iniciativas que foram tomadas ao longo do tempo. O uso de uma metodologia adotada é imprescindível para o alcance dos objetivos pretendidos pela pesquisa por meio de um estudo minucioso de todos os projetos/cursos desenvolvidos em parceria com o Pronera no Estado do Piauí no período de 2001 a 2007 e da bibliografia pertinente

Os dados estão sendo coletados em órgãos públicos federais e estaduais, bem como junto a movimentos sociais demandantes do Pronera, a saber: do Incra, das Universidade Federal do Piauí, do Instituto Superior de Educação Antonino Freire, da Secretaria Estadual de Educação e Cultura, e de Movimentos sociais do campo que integraram as parcerias firmadas. Após coleta de dados e estudo de bibliografia pertinente deu-se início a uma sistematização sobre todo o processo de construção, desenvolvimento e resultados obtidos no decorrer e após a execução dos cursos/projetos.

A pesquisa vem sendo construída a partir de estudo sobre o PRONERA, recolhimento e análise de todo o material produzido e reproduzido sobre o projeto com vistas à realização de um estudo minucioso sobre a realidade da Educação do Campo no Piauí através do referido programa e posterior publicação de artigos e outros trabalhos acadêmicos que terão por objetivo tratar e ampliar o leque de informações sobre a situação da educação destes jovens e adultos assentados e assistidos por políticas voltadas à efetiva realização da Reforma Agrária.

A metodologia escolhida foi a pesquisa quanti-qualitativa por acreditar-se que as duas se complementam. Para esta pesquisa de cunho memorial e documental, considerou-se relevante as duas perspectivas, já que tratando-se de Educação do Campo não podemos apenas falar dos dados, sem levar em conta os sujeitos envolvidos. A necessidade do método quantitativo deu-se a partir do momento em que se percebeu a necessidade de analisar o sucesso destas empreitadas em termos numéricos com o intuito de descobrir as causas da evasão, da desistência e . Através dela, se é possível mensurar e testar as hipóteses levantadas inicialmente, revelando os resultados concretos que serão posteriormente publicados em uma plataforma chamada DataPronera e especialmente desenvolvida para este fim.

Em relação ao método qualitativo, optou-se por considerar as impressões de educandos e educadores em relação àquele processo, para dar à pesquisa um ar subjetivo e levantar a discussão por meio de padrões observados que se repetiam frequentemente durante a coleta dos dados. Em projetos que trazem em sua essência a formação de pessoas precisa-se desse tom para que a subjetividade não seja perdida, para que a voz daqueles que “sofreram” as ações possam revelar seu ponto de vista. Uma vez que para modificar o rumo que a política do PRONERA está tomando, é preciso que as pessoas aos quais ela está ligada emitam seu parecer sobre tal. Além disso, esse método de pesquisa amplia a capacidade de compreensão do/a aluno/a pesquisador/a em relação ao seu objeto de estudo pois demonstra que não se é possível total neutralidade em relação ao mesmo.

## **A EDUCAÇÃO DO CAMPO, O PRONERA E A ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: APROXIMAÇÕES**

Em um contexto em que o mercado e o capital ainda prevalecem sobre as reais necessidades sociais, a Educação do Campo configura-se não só como uma esperança

de transformação dos mais variados contextos e retratos sociais do povo do campo. Na verdade, ela transformou-se em uma esperança de vitória e permanência do camponês em seu próprio lar, em uma oportunidade de real inclusão uma vez que aqueles que não detêm conhecimento da leitura e da escrita tendem a ser marginalizados. A partir daí, passou-se a exigir a criação de políticas públicas capazes de tornar realidade, no campo, projetos de formação pessoal bem como a criação de sujeitos autônomos e capazes de competir no mercado de trabalho, não só no cenário urbano, mas também, em seu próprio meio sendo capazes de realizar um desenvolvimento sustentável respeitando a terra que lhe fornece seus sustentos. Neste cenário podemos destacar a importância do PRONERA como uma política de inclusão de jovens e adultos assentados e acampados da Reforma Agrária.

A realização das primeiras tentativas de implementação de políticas públicas educacionais em prol do campo, especificamente aos que são assentados e acampados da Reforma Agrária, são recentes (datadas de 1998) e acontecem por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) que tem por objetivo “desenvolver projetos educacionais de caráter formal, a serem executados por instituições de ensino, para beneficiários do Programa de Reforma Agrária, do Crédito Fundiário, e dos projetos feitos pelos órgãos estaduais, desde que reconhecidos pela instituição responsável.

No Piauí, desde o início, houve a tentativa de adequação e realização de tais projetos de alfabetização e escolarização das pessoas residentes em assentamentos da Reforma Agrária. Entretanto, ainda não há um balanço concluído regional, tampouco nacional, sobre os resultados obtidos por meio desta política, inviabilizando assim, avaliações que fazem-se necessárias a este programa, para melhor atender seu público alvo.

## **EDUCAÇÃO DO CAMPO E PRONERA: FACES DE UMA MESMA MOEDA?**

Primeiramente, precisamos conceber a real forma (ou tentar ao máximo aproximar-se dela) com que é vista a Educação do Campo, resultado de décadas de lutas por meio de experiências de

educação popular, segundo Santos (2012, p. 35) é preciso criar “uma concepção de educação que emerge da materialidade de origem e da obrigação de pensar a Educação do Campo em perspectiva”. Entretanto, vale ressaltar que esta perspectiva não quer dizer trabalhá-la em forma de uma utopia idealizada, mas sim torná-la uma realidade alcançável porque ela surgiu de uma realidade e como tal deve ser configurada para que suas metas sejam alcançadas não a longo prazo, mas em um período de tempo mais curto para que o educando tenha um *feedback* positivo e sinta-se estimulado a continuar.

A educação do campo é vista segundo CALDART (2006) como um “fenômeno da realidade brasileira atual [...] que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas”, sendo assim, em uma época em que a universalização do ensino parece esquecer-se daqueles que não ficam na cidade, o cenário piauiense fica em meio ao esquecimento sem traços de uma identidade de educação de jovens e adultos assentados. Mais que formulação de teorias e políticas, a dialética produzida no debate por uma alfabetização e escolarização destas pessoas descobre jogos de interesses e conflitos entre o camponês que luta para não perder seu espaço, cultura e sobrevivência e o avanço da modernização.

A concepção de homem requer olhar para a sociedade na qual ele está inserido uma vez que ele é o retrato da mesma, resultado de um emaranhado de anseios neoliberais que acabam por trazer uma noção de formação mais técnica e competitiva capaz de alimentar o mercado de trabalho. Tratando-se de Educação do Campo, a visão que se tinha era de que ela precisava apenas representar o ensino fundamental, apenas o básico para que se pudesse sobreviver, uma vez que trabalhar a terra não requeria muito conhecimento. Entretanto, com a emancipação crítica dos movimentos sociais, notou-se que se fazia preciso uma mudança na forma com que ela era abordada, não no sentido de que esta devia adequar-se à educação urbana, mas trazer suas próprias especificidades respeitando as características peculiares do camponês em dois tempos: o escola e o comunidade.

A luta pela superação das situações-limites em que nos encontramos condicionados é a razão de ser de sua existência e o impulso prático a partir do qual nos humanizamos por sermos capazes de construirmos novos sentidos e formas de viver no mundo. Esse é o caminho que nos aponta Freire enquanto seres dotados de capacidade ético-política para intervir no mundo e construir algo novo na história (ZITKOSK, 2008,p. 215)

Nossa análise neste trabalho recai sobre a escolarização de jovens e adultos assentados e acampados da reforma agrária no Piauí. Mas, o que é Educação de Jovens e Adultos? Quem são os assentados e os acampados? O que é Reforma Agrária? E

PRONERA? Segundo Paulo Freire (1997 apud PALUDO, 2008,p. 157), a educação deve ser significativa ao povo, aos desfavorecidos por meio de uma Educação Libertadora. É neste sentido que os projetos de escolarização das pessoas do campo estão tentando se firmar, trazendo-lhes não só os conhecimentos básicos, mas também criticidade por meio de um projeto político de tomada de consciência. Afinal, aquele alunado não é um grupo homogêneo, tampouco uma “tábula rasa” em que saberes e modos de pensar serão simplesmente aceitos.

Outro fator completamente relevante é a caracterização dos sujeitos aqui retratados, são “assentados e acampados”, os dois termos são diferentes, embora comumente nivelados em um mesmo patamar. Os acampamentos são áreas não legalizadas e que configuram-se como um espaço de luta e resistência por direitos básicos, como a moradia. Eles não são iguais e tampouco vistos como um local sem ordem, eles trazem características de uma sociedade formada por aqueles mar-

ginalizados por uma organização social cada vez mais excludente e intolerante às diferenças em nome de um capital. Já os assentamentos são lugares regularizados e alvo de ações planejadas e desenvolvidas em áreas destinadas à Reforma Agrária, embora sua situação esteja “melhor” que a dos lugares não legalizados, eles continuam sua luta e, nesse âmbito, aliam-se a outros sujeitos de resistência em busca de direitos à educação, saúde, entre outros. Estas bandeiras estão tão enraizadas nestes locais que a partir do momento em que estes são organizados, há logo a instituição de uma escola e uma farmácia, por exemplo.

No desenvolvimento de um ‘projeto hegemônico da classe trabalhadora’, os tempos da luta no acampamento e no assentamento expressam a dor e a alegria da busca pela transformação de uma situação social. Podem ser meses ou anos de vivência no local provisório até a entrada no assentamento, quando serão desencadeados outros espaços e tempos da continuidade da luta, agora motivada pela melhoria das condições de vida no assentamento. (SOUZA, 2006. p. 72)

A Reforma Agrária é ainda um conceito bastante discutido e controverso, já que afirma-se que, no Brasil, não se faz necessário um programa deste tipo, entretanto, segundo Stedile (2012, p.657) podemos entendê-la como “programa de governo que busca democratizar a propriedade da terra na sociedade e garantir seu acesso”, mas falar nela é estendê-la às condições básicas como educação de qualidade e condizente com sua realidade, é tratar de assuntos triviais para a “sociedade urbana”, mas que são de extrema e fundamental importância para estes jovens e adultos cada vez mais rechaçados e excluídos. Ela estendeu-se a outros níveis de compreensão e de formação de pessoas, mais que indivíduos, cidadãos com direitos assegurados e condições de desenvolvimento garantidas.

Tratando-se de PRONERA, precisamos compreendê-lo, segundo Santos (2012, p.629), como

uma política pública do governo federal, específica para a educação formal de jovens e adultos assentados da Reforma Agrária e do crédito fundiário e para a formação de educadores que trabalham nas escolas dos assentamentos ou do seu entorno e atendam a população assentada.

De acordo com Molina (2003), este programa é a materialidade teórica e prática da Educação do Campo no Brasil, pois vem sendo construído a partir dos sujeitos do campo brasileiro em diálogo e às vezes em conflito com as instituições públicas. Dessas experiências vem sendo produzido um conjunto de aprendizagens e uma lógica nova de construção de políticas públicas de Educação para o campo.

## APONTANDO ALGUNS RESULTADOS : O PIAUÍ

A investigação sobre esta temática ainda não está totalmente concluída uma vez que está em fase de análise, discussão e confronto entre os dados colhidos e o que existe de bibliografia sobre o tema. Contudo, pode-se adiantar que há a necessidade de se quebrar os rótulos pelos quais a educação do campo vem sendo taxada, como podemos perceber:

Historicamente, o conceito educação rural, esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos. Tinha como pano de fundo um espaço rural, inferior, arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles. (MOLINA, 2003, p.76)

A pesquisa documental dos projetos analisados permitiu mapear as seguintes informações sobre a execução dos projetos:

**Tabela 1** – Relação dos projetos pesquisados

PROJETO	ANO	DESCRIÇÃO	PARCEIROS	NÚMERO DE ALUNOS INGRES-SANTES	NÚMERO DE ALUNOS CONCLU-DENTES
<b>PROJETO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DOS ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA DO PIAUÍ- PROEJAPI- ESCOLARIZAÇÃO</b>	2001 a 2003	ESCOLARIZAÇÃO DE 2080 JOVENS NA 1º E 2º SÉRIES FUNDAMENTAL	UFPI/MST/FETAG	2080	2009
<b>PROJETO DE ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ASSENTADOS E ACAMPADOS DA REFORMA AGRÁRIA DO ESTADO DO PIAUÍ</b>	2004 a 2005	ESCOLARIZAÇÃO DE 1079 ALUNOS/AS DE 1º E 2º SÉRIES; ESCOLARIZAÇÃO DE 850 JOVENS E ADULTOS DE 3º E 4º SÉRIES FUNDAMENTAL	MST/ FETRAF/ SEDUC/ ISEAF	1929	1468
<b>PROJETO DE ESCOLARIZAÇÃO- 1º SEGMENTO- DE JOVENS E ADULTOS ASSENTADOS E ACAMPADOS DA REFORMA AGRÁRIA</b>	2005 a 2007	ESCOLARIZAÇÃO DE 2080 JOVENS E ADULTOS DE 1º E 2º SÉRIES; ESCOLARIZAÇÃO DE 920 JOVENS E ADULTOS DE 3º E 4º SÉRIES FUNDAMENTAL	MST/ FETAG/SE DUC/CEJA ClaudioFerreira	3200	2339

A tabela traz os três projetos de escolarização que são o alvo da referida pesquisa documental. O primeiro deles foi o Projeto de Educação de Jovens e Adultos dos Assentamentos de Reforma Agrária do Piauí- PROEJAPI- Escolarização realizado durante os anos de 2001 e 2003 por meio de uma parceria firmada entre a UFPI, MST e FETAG que teve por meta escolarizar 2080 jovens e adultos na primeira etapa (1º e 2º séries) do ensino fundamental e ao seu fim 2009 concluíram. O segundo, intitulado Projeto de Escolarização de Jovens e Adultos Assentados e Acampados da Reforma Agrária do Estado do Piauí que aconteceu entre 2004 e 2005 em uma parceria entre MST, FETRAF, SEDUC/ISEAF que tinha uma meta de escolarizar 1929 jovens e adultos, sendo 1079 na primeira etapa do ensino fundamental e 850 na segunda etapa. Já o Projeto de Escolarização- 1º segmento- de Jovens e Adultos Assentados e Acampados da Reforma Agrária do Piauí que teve vigência durante o período de 2005-2007 tinha uma meta ainda maior: escolarizar 3200 pessoas (2 280 na primeira etapa e 920 na segunda) e conseguiu uma marca impressionante para os índices de evasão com um total de 2 339 jovens e adultos ao final do processo. Dos dados colhidos nos projetos é possível inferir que um número considerável de jovens e adultos inseridos em processos de escolarização e que lograram êxito, embora não haja menção nos projetos quanto a demanda e a oferta no período. Quanto a matrícula inicial e os resultados obtidos consideramos um alto índice de sucesso no que se refere a projetos que envolvem jovens e adultos pois os estudos no Brasil vem mostrando alto índice de evasão em turma de EJA. Entretanto não há como afirmar contundentemente o que produziu esse fenômeno de a maioria permanecer estudando até o término do projeto, como evidenciado nos dados fornecidos nos relatórios. Talvez a forma como estava organizado esses cursos,

com participação efetiva dos Movimentos Sociais e sindicais possa ser um dos fatores. Merecendo outros estudos posteriores.

Outro aspecto importante revelado na leitura dos projetos iniciais destes cursos de escolarização apontou para uma grande participação dos movimentos sociais com a condução do processo, estes organizavam as pessoas interessadas em estudar e fiscalizavam a realização de todas as ações dos projetos para comprovar que aqueles jovens e adultos estavam realmente recebendo seus direitos garantidos e efetivados, apontando uma nova perspectiva de inclusão que acontece não só dos sujeitos em relação ao conhecimento, mas da própria comunidade (nesse caso, falamos da participação dos movimentos) no próprio fazer pedagógico

Neste sentido, a educação do campo [...] se faz oficialmente como prática social que não se constrói como oposição ao urbano ou as coisa da cidade. O que a educação do campo busca é a possibilidade concreta, articuladora de todos os seres humanos no processo de produção das condições de subsistência de todas as pessoas do campo e da cidade.

Portanto, para a educação, de forma geral, que envolve tanto o urbano quanto o campo atenda a todos que procurem à escola tem-se que buscar identificar “[...] as práticas que negam o acesso igual ao currículo e reconhecer práticas que facilitem o acesso”. (MARTINS, 2010,p.156)

Quanto ao conhecimento dos projetos começou a revelar a importância em se traçar políticas voltadas para a efetivação prática de uma educação do campo na qual homens e mulheres assentados possam acessar o direito à educação sem continuarem a ser marginalizados pelo próprio sistema.

Do processo de estudos e da pesquisa em campo em processo, compreendemos também que é necessário romper com a tradição de exclusão e desigualdade com que vem sendo tratadas todas as etapas de escolarização destes jovens e adultos assentados. Provavelmente o maior desafio não será compilar as informações referentes ao projeto a ser estudado, mas sim, por meio de seu estudo, acordar a sociedade para uma realidade que bate às nossas portas diariamente, pedindo apenas um novo olhar sobre a situação da educação além das quatro paredes convencionais e já conhecidas de ensino de jovens e adultos.

As tentativas de implantação destes projetos de escolarização no campo para as pessoas do campo traz uma nova configuração para a educação do Piauí. Paulo Freire enxergava as mudanças oriundas, mas alterações significativas são possíveis a partir do momento em que a sociedade está completamente envolvida com o processo de mudança, com os mecanismos que promoverão a transição de uma situação real a uma esperada. Mas, a Educação do Campo para estes jovens e adultos assentados e acampados é mais que simplesmente ser educado conforme as regras sociais, ela liberta e emancipa ao mesmo tempo em que se autoconstrói ao entrar em contato com a realidade de homens e mulheres camponeses que lutam em nome de dignidade e humanidade. É neste sentido que se constitui enquanto “espaço de construção de processos de libertação”.

Os dados levantados permitem inferir também que a concepção de campo também vai mudando, segundo Souza (2006, p. 10):

*“Que imagem do campo afirmar? Não mais como um lugar de atraso, de tradicionalismo, de inércia, mas como território social e cultural dinâmico, como lugar de produção e vida, trabalho, cultura, saberes e valores. Como terra que educa, lugar de educar e não a educar. De produção de solidariedades e identidades culturais. De formação de sujeito humanos.”*

A pesquisa vem demonstrando que muito precisa ser feito ainda para que o objetivo do PRONERA seja realmente alcançado e concretizado em sua plenitude. Nem sempre se há a disponibilidade da mudança, os professores nem sempre estão dispostos a produzir tal emancipação que, agora, tem se tornado um sonho cada vez mais possível de inúmeros jovens e adultos que vêem uma esperança em crescer e poder permanecer no campo.

## REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli Salete, et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. 787 p.

GONH, Maria da Glória (org). **Movimentos Sociais no Início do Século XXI: antigos e novos atores sociais**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 143 p.

MARTINS, Inês de Oliveira Ramos. Partindo da diversidade para as possibilidades: um olhar para o campo. In: BARRETO, Maria A. S. C; VIEIRA, A. B; MARTINS, I. O. R (orgs). **Diversidade e Inclusão na Educação do Campo**. Vitória, ES: UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.p.155-163.

MOLINA, Monica Castagna. **A contribuição do PRONERA na Construção de Políticas Públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável**. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília Ano de obtenção: 2003.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Educação do Campo e Políticas Públicas no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na instituição de políticas públicas e a Licenciatura em Educação do Campo na UnB**. Brasília: Liber Livro; Faculdade de Educação/ Universidade de Brasília, 2012. 202 p.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. 135p.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. 445 p.

# A GÊNESE DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL NA CAPITAL POTIGUAR: UMA TRAJETÓRIA DIALOGADA COM A CRIAÇÃO DA SME E A IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

**KÁTIA MARIA PEREIRA**  
Secretaria Municipal de Educação – SME/Natal/RN – [kmpereir@hotmail.com](mailto:kmpereir@hotmail.com)

## INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva descrever a gênese da Educação Municipal na capital potiguar estabelecendo um diálogo entre a criação da Secretaria Municipal de Educação (SME), a implantação e organização atual da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na cidade do Natal/RN.

Para descrever a trajetória em que se deu a gênese da Educação Municipal, buscaremos tecer relações a respeito do movimento da educação popular na capital potiguar, evidenciando neste contexto político e social, o lançamento da Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, que teve como artífice, o professor Moacyr de Góes.

Faremos uma retrospectiva, destacando o período de 1956 e 1959, época do primeiro mandato do prefeito Djalma Maranhão, que fora então nomeado para exercer o referido cargo de executivo municipal e trazia como uma das metas principais do seu governo a erradicação do analfabetismo. Com esse intuito, a Prefeitura de Natal implantou o Programa Municipal de Ensino, que segundo Marques (2013), tinha um caráter social e estabelecia vínculo com os movimentos populares existentes. Diante do propósito de atingir a sua meta de erradicar o analfabetismo, a prefeitura de Natal assumiu os custos financeiros referentes ao pró-labore dos regentes de classes, livros, cadernos para os discentes, mobiliários, utensílios e a merenda escolar.

O Programa Municipal de Ensino foi implantado através da instalação das escolinhas de alfabetização e do Ginásio Municipal de Natal, que “[...] já contavam com 2.974 alunos matriculados em escolinhas que funcionavam em locais cedidos pela comunidade local como igrejas, sindicatos, e casa oferecida voluntariamente pelo proprietário” (CORTEZ, 2005, p.19).

Por sua vez, o número crescente destas escolinhas, implicou na criação de um órgão administrativo para gerir a educação municipal, o que resultou na criação e oficialização da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Saúde, em 19 de dezembro de 1959, por meio da Lei nº 988 e, posteriormente, regulamentada pelo decreto nº 517, de 15 de setembro de 1960. A ocupação do primeiro cargo de Secretário Municipal de Educação do Natal foi o Professor Ascendino Henrique de Almeida (MARQUES, 2013).

Em 1960, Djalma Maranhão é eleito prefeito de Natal pelo voto popular, resultado de uma Campanha Eleitoral, que tinha como base os Comitês Nacionalistas, compostos por sindicalistas, populares, profissionais e estudantes dos diversos bairros da cidade. “Segundo Wellington Germano, [...] numa população de 154.276 habitantes, 240 Comitês Nacionalistas foram organizados em Natal” (CAMPANHA DE PÉ NO CHÃO TAMBÉM SE APRENDE A LER, 2009, p.229).

Cabia aos Comitês Nacionalistas, nas reuniões de bairro, dialogar com a população e fazer um levantamento dos problemas existentes na cidade e estabelecer mediante demanda, prioridades para gestão de governo. Dentre as inúmeras prioridades elencadas por esses Comitês, a Educação e a Cultura são destacadas como metas primordiais de governo, além da erradicação do analfabetismo.

Para Góes (2009, p. 229), a decisão do Comitê em priorizar a Educação como meta nº 1 do governo “[...] era resultado da constatação que a população de Natal, desde a II Guerra Mundial, crescerá multiplicada por quatro e a oferta de matrículas no ensino público fundamental diminuirá”. Diante desta constatação, ao assumir a Prefeitura de Natal, uma das providências de Djalma Maranhão é reestruturar uma política municipalista de educação e para tanto, convida o professor Moacyr de Góes para assumir o cargo de Secretário da Educação.

Moacyr de Góes (2009, p.229), por sua vez, ao assumir a gestão da educação, cria um Grupo de Trabalho de Educação Popular, composto por professores e estudantes universitários. Designa como Diretor de Ensino da Secretaria de Educação, Osmar Pimenta que buscava articular e multiplicar a rede de escolas. No entanto, a rede de escolinhas não contava com um quadro de profissionais de magistério, dada a sua inexistência, o que demandou na organização de uma formação de um professorado leigo “[...] através de um primeiro curso que reuniu mais de 200 participantes, ainda em 1960-1961” (CAMPANHA DE PÉ NO CHÃO TAMBÉM SE APRENDE A LER,

2009, p.229-230). É neste momento de organização da Secretaria de Educação conforme afirma Moacyr de Góes (2009), que a participação da professora Margarida de Jesus Cortez é fundamental, pois a mesma passa a integrar o Grupo de Trabalho de Educação Popular e dá sua grande contribuição na Coordenação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SME).

Margarida Cortez (2005, p.20) afirma que inicialmente coordenou a prática das supervisoras e a realização dos cursos de preparação para as professoras e posteriormente com a criação do Centro de Formação, passou a coordená-lo, supervisionando todas as ações pedagógicas. O trabalho da SME se intensifica, pois o número de escolinhas multiplica-se, funcionando em diversos espaços da cidade. “Num espaço de dois anos, Natal contava com duzentas e setentas e uma escolinhas” (OLIVEIRA, 2009, p.18).

Mas apesar dos esforços de ampliação da rede de ensino, o número de salas de aulas espalhadas nos diversos bairros não dava conta da demanda de alunos e alunas a serem alfabetizados. O governo municipal não tinha recursos financeiros para a construção da tão sonhada rede de escolas, consistindo numa grande angústia para o Prefeito Djalma Maranhão, conforme escreve Góes (2009, p.230), tendo em vista que, estava nas mãos do prefeito, a responsabilidade de executar um Programa, para qual os recursos financeiros eram insuficientes. Segundo afirma Góes (2009), o então Secretário Municipal de Educação: “Sabíamos o que fazer, mas não o como fazer”.

Foi com essa angústia e mediante a socialização desta realidade de falta de recursos financeiros da prefeitura, da estatística do crescimento de Escolinha nas Rocas que em uma reunião convocada pelo Comitê Nacionalista das Rocas, Moacyr de Góes ouviu de um dos participantes, a sugestão de construir escolas cobertas com palhas de coqueiro. A proposta foi levada ao prefeito Djalma Maranhão que aprovou e dois dias depois começou a ergue-se, ainda em 1961, as primeiras escolas sem ser de alvenaria, denominadas de Acampamentos (CAMPANHA DE PÉ NO CHÃO TAMBÉM SE APRENDE A LER, 2009, p.231).

O primeiro Acampamento Escolar<sup>1</sup> (assim chamado por lembrar uma aldeia indígena) foi construído na Rua das Dunas, no Bairro das Rocas, que consistia num galpão coberto por palhas de co-

<sup>1</sup> O Acampamento Escolar consistia de quatro galpões de 30 X 8m, com estrutura de madeira e cobertos com palhas de coqueiros, separados por um tabique e mais um galpão de forma circular com 20 metros de diâmetro destinado a recreação, como também para a reunião dos pais e mestres (OLIVEIRA, 2009)

queiro em piso de barro batido. Surge, então, a primeira *Escola de Pé no Chão Também se aprende a ler*. “Era uma verdadeira escola sem fronteiras, sem portas, janelas, paredes e muros, totalmente aberta à comunidade”. (OLIVEIRA, 2009, p.20)

Depois da construção deste Acampamento Escolar no Bairro das Rocas, foram construídos outros acampamentos, nos bairros do Carrasco em 1961, e, a partir de 1962 foram construídos os acampamentos nos bairros das Quintas, Conceição, Nova Descoberta, Nordeste, Aparecida e Igapó. Os acampamentos funcionavam nos três turnos. Posteriormente, foram construídas áreas de alvenaria para o funcionamento da diretoria, almoxarifado, para guardar merenda e guarda livros consistindo-se na biblioteca do acampamento. (OLIVEIRA, 2009, p.20).

Nos Acampamentos localizados nos bairros das Rocas e Nova Descoberta, as aulas de educação para adultos foram iniciadas no turno noturno, dando origem na capital potiguar a alfabetização para adultos. Desta forma, a Educação de Jovens e Adultos foi implementada no final do mês de março de 1961, conforme informou o boletim de abril, página 2, da Secretaria de Educação (CORTEZ, 2005, p. 209). No ano de 1963, 3.000 adultos estavam matriculados nesses Acampamentos.

Segundo Oliveira (2009, p. 23), mesmo com as escolinhas e as construções dos acampamentos, na luta pela erradicação do analfabetismo, identificou-se que o Bairro das Rocas apresentava um maior contingente de analfabetos em fase adulta, e que estes resistiam a frequentar uma escola tradicional. Diante desta realidade, buscou-se uma estratégia para alfabetizá-los, partindo da ideia: “se o adulto não vai à escola, a escola vai ao adulto, ou a sua casa”. Recrutaram-se, portanto, estudantes secundaristas para esta tarefa pedagógica.

Oliveira (2009, p.23) escreve que essa estratégia de alfabetizar, onde os alfabetizadores dirigiam-se as residências dos estudantes adultos a serem alfabetizados, constitui-se numa verdadeira disputa entre as ruas, para saber qual rua tinha analfabetos, quantos tinham, ou ainda se não tinham analfabetos. Faixas foram confeccionadas e colocadas nas ruas com os seguintes dizeres: “[...] nessa rua restam apenas x analfabetos e/ou ainda, nesta rua não tem analfabetos”.

Nesse contexto, de luta voltada para a erradicação do analfabetismo, que a campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” foi lançada em Natal, no ano de 1961, por meio de um convênio entre o governo da União e a Confederação Nacional de Bispos do Brasil (CNBB) instituindo-se com esta parceria o Movimento de Educação de Base (MEB).

A referida campanha tinha como cerne “[...] promover a alfabetização não apenas de crianças em idade escolar, mas a também de jovens e adultos” (CORTEZ, 2005, p.19) e anunciava um novo método de ensinar, com um novo paradigma pedagógico, a qual o contexto social do aprendiz era valorizado e sendo, portanto, um ponto de partida para o ensino e a aprendizagem. Destacava-se a relevância da educação para a conscientização dos sujeitos e a participação do povo na vida pública nacional.

A proposta educacional adotada na “Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler”, na perspectiva de Paulo Freire, defendida pelo Movimento de Educação Popular, tinha como objetivo possibilitar a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica, divergindo da proposta educacional defendida pelos populistas que objetiva apenas converter o alfabetizado em eleitor.

A proposta educacional na perspectiva freireiana, compreendia que:

[...] do ponto de vista da educação como conscientização, ou para a liberdade, preparar a democracia não significa apenas converter o alfabetizado em eleitor. Na verdade, os sujeitos alfabetizados são aqueles capazes de escolherem seu próprio caminho, de

lutarem para desfrutar dos direitos civis, políticos e sociais. O direito do voto é simplesmente uma porta de entrada para a vida democrática. Dai a plenitude de uma vivência plenamente democrática vai um longo caminho que só poderá ser conquistado através da educação. (CORTEZ, 2005, p.49)

Conforme, podemos compreender, na citação acima, essa perspectiva freireana de educar defende uma educação não apenas para aprender a ler e escrever, decodificando letras e palavras dentro de um texto, mas para um ensinar que vai “[...] além da esfera pedagógica e interessa-se, sobretudo, pelas implicações sociais e políticas [...]” (NATAL, 2008, p.12).

Em 1964, por ocasião do golpe civil militar, todos os programas de alfabetização orientados por Paulo Freire foram suspensos, e decretou o exílio deste educador. A nova gestão militar apoia os trabalhos da Cruzada ABC, que é um movimento de educação popular marcadamente conservador. Em 1967, o governo institui o Movimento Brasileiro de Alfabetização, popularmente conhecido como MOBREAL, que diferentemente do método Paulo Freire, objetivava a doutrinação de jovens e adultos, na perspectiva de garantir o controle ideológico dos jovens e adultos. (NATAL, 2008, p.12)

Em conformidade com os Referenciais Curriculares da Educação de Jovens e Adultos, após a extinção do Mobreal na década de 1980, com o fim do período militar, foram criados outros programas de Educação de Jovens e Adultos, dentre os quais podemos citar a Fundação Nacional para Jovens e Adultos, que foi extinto em 1990. “[...] A partir deste período, os órgãos públicos, as entidades civis e outras instituições passaram a arcar sozinhas com a responsabilidade pela educação de jovens e adultos” (NATAL, 2008, p.12).

Também, podemos destacar que em 1987 foi criado o Programa Municipal de Educação Popular (PROMEPE) que englobou o Projeto Saber, e o Projeto Ascensão, ambos financiados pela Fundação Educar. A partir de 1990, a Educação de Jovens e Adultos foi institucionalmente incorporada como um segmento do sistema de ensino regular, sendo, portanto, ministrada nas escolas da Rede Municipal de Ensino, apresentando um programa próprio, com professores do quadro.

Com vista à melhoria do ensino da EJA, vários eventos nacionais e internacionais são realizados. Destacamos aqui, a Conferência Internacional de Jovens e Adultos (CONFINTEA) ocorrida periodicamente a cada dez ou doze anos, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, cujo objetivo é discutir com os representantes dos países, políticas e ações para a Educação de Jovens e Adultos, elaborando metas para a redução do analfabetismo, partindo da compreensão que é necessário ir além de alfabetizá-los, garantindo a continuidade dos seus estudos. E como forma de assegurar esta garantia algumas medidas legais foram providenciadas, legalizando-as através da Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes de Bases para a Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96, na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB), nº 1/2000. Essa última institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e adultos. (Além destes documentos legais foi também elaborado o Plano Decenal de Educação para o período de 2004/2013 (NATAL, 2008) e o Plano Nacional de Educação – PNE, o atual, se encontra em tramitação no Congresso Nacional referente ao período de 2011-2020).

Outras resoluções relativas à EJA foram elaboradas na SME. Podemos citar a resolução nº007/2009-CME, publicada no Diário Oficial, publicado em 28 de janeiro de 2010 que implementou a proposta curricular da EJA e a resolução nº 003/2011, publicada em 25 de fevereiro de 2012, que orienta a reformulação da proposta curricular da EJA nas escolas municipais do Natal .

Apesar da Educação de Jovens e Adultos – EJA está amparada pelas leis e resoluções acima apresentadas, o que sinaliza uma educação de qualidade, os Referenciais Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (NATAL, 2008, p13-14), afirma que :

[...] o problema da educação de jovens e adultos enfrenta não é falta de marco jurídico, mas a falta de uma política pública educacional pertinente. A EJA como direito público precisa ir além de política de governo com campanhas de curta duração, como, por exemplo, Alfabetização Solidária, Brasil alfabetizado, Programa Nacional de Inclusão do Jovem (PROJOVEM), dentre outras. Entende-se que é necessário os ultrapassar a visão de que os jovens e adultos necessitam apenas de alfabetização inicial proposta na maioria dos programas para esta clientela.

Conforme podemos constatar na citação acima, há uma compreensão das pessoas que lutam para uma melhor qualidade na EJA para que se constitua uma política de estado e não de governo.

Ao descrever a trajetória da Educação de Jovens e Adultos na Secretaria Municipal de Educação – SME constatamos que desde 1988 a instituição não optou pelo ensino supletivo. Conforme as fontes consultadas, implantou-se em 1988, o Projeto Acreditar (Resolução nº 001/01, publicada no diário de Natal/RN, em 22/06/01), nos níveis I e II com duração de dois anos, correspondendo ao 1º Segmento da EJA no Ensino Fundamental. No ano de 2000, foi ampliado o Projeto Acreditar para os Níveis III e IV, correspondendo ao 2º Segmento do Ensino Fundamental com duração de dois anos.

Numa entrevista concedida à autora deste artigo, realizada em Março de 2013, a professora e assessora pedagógica Terezinha Firmino Machado integrante da equipe do Setor da EJA na SME, relatou sobre os programas implantados na SME nos anos de 2005 e 2007, que respectivamente são: “Tecendo o Saber” e “Tecendo o Caminho”. Ambos os programas são realizados em módulos, com duração de 18 meses. O programa Tecendo o saber, com 04 módulos, corresponde ao 1º Segmento da EJA, ou seja, as séries iniciais do Ensino Fundamental, e o Programa tecendo Caminhos com 03 módulos correspondem aos anos finais do Ensino Fundamental.

O programa “Tecendo o Saber”, utilizando-se da metodologia da teleaula, foi implantado na SME em parceria com o Ministério da Educação – MEC e a Fundação Roberto Marinho, Fundação Vale do Rio Doce e do Instituto Paulo Freire.

O programa “Tecendo Caminhos” emprega também a metodologia do Telecurso 2000, através das telessalas e funciona em parceria com a Fundação Roberto Marinho. Neste programa, os alunos ao término do curso, entregam um Memorial da sala de aula, onde devem ser registrados desde a autobiografia resumida, como os registros sobre situações ocorridas durante a sala de aula, registrando impressões pessoais sobre a aula, professor (a), trabalhos realizados, dúvidas, decisões tomadas e manifestações sobre cartas, bilhetes e ilustrações apresentados na telessala. O aluno deve fazer autorreflexões periódicas sobre suas aprendizagens e aspectos que precisam ser melhorados.

Atualmente, a Rede Municipal de Ensino conta com 72 escolas de Ensino Fundamental, e destas escolas, 28 escolas têm a modalidade EJA, trabalhando atualmente com os programas de ensino “Tecendo o Saber e Tecendo Caminhos”, conforme explicitado no parágrafo anterior.

Diante do exposto, conclui-se que a educação municipal da capital potiguar, historicamente destaca-se pelo seu pioneirismo em alfabetização de adultos e formação de professores, cuja história e trajetória com vistas à implantação da Educação de Jovens e Adultos está entrelaçadas em sua origem pela “Campanha de Pé no Chão Também se aprende a Ler”, do Movimento da Educação Popular e a criação da Secretaria Municipal de Educação do Natal/RN.

## REFERÊNCIAS

- CAMPANHA DE PÉ NO CHÃO TAMBÉM SE APRENDER A LER. Entrevista com Moacyr de Góes. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 36, n. 22, p. 227-239, set./dez. 2009.
- CORTEZ, Margarida de Jesus. **Memórias da Campanha “De Pé no Chão se Aprende a Ler”**: reflexões sobre a prática pedagógica de ontem e hoje. Natal: EDUFRN, 2005.
- MACHADO, Terezinha Firmino. O atual Ensino de Jovens e Adultos na Secretaria Municipal de Educação de Natal. Natal: RN, 2013.
- MARQUES, Berenice Pinto. **As escolinhas e a Secretaria Municipal de Educação de Natal**: que vínculo é esse? Secretaria Municipal de Educação. Seminário Paulo Freire, Natal: RN, 2013.
- NATAL. Secretaria Municipal de Educação. Referenciais curriculares para o 2º segmento da educação de jovens e adultos. Matemática e Ciências. VALE, Margareth F. S; MORAIS, Tereza(Org.) Secretaria Municipal de Educação de Natal, RN. 2008.
- OLIVEIRA, Janílson Dias. **De Pé no Chão Também se Aprende Uma Profissão**. 2 ed. Natal-RN, Editora Copyline Copiadora e Gráfica, 2009.

# HISTORICIDADE DA EJA: UMA REFLEXÃO ACERCA DAS EXIGÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

**MARIA NORANEIDE RODRIGUES DO NASCIMENTO**

UFPI – [marianoraneiden@bol.com.br](mailto:marianoraneiden@bol.com.br)

**JOANA D'ARC SOCORRO ALEXANDRINO DE ARAÚJO**

SEDUC-PI – [Jdarc04@hotmail.com](mailto:Jdarc04@hotmail.com)

## INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos se configura em meio à formação da sociedade brasileira, sociedade essa baseada na dominação política e econômica, assegurada pelo uso da violência contra as minorias, originando um grupo social excluído. A nossa história é a história da negação do povo e de sua cultura, pois a escola é elitista, excludente e seletiva. Parte significativa dos alunos da EJA são sujeitos excluídos do acesso a cultura, aos bens sociais, se encontram carentes dos meios de vida, das fontes de bem estar com rendimentos extremamente baixos e fora do mercado de trabalho. É de fundamental importância que o jovem e o adulto adquiram uma visão de mundo mais consciente e uma percepção mais clara da realidade, enquanto sujeitos excluídos dos seus direitos, dos bens culturais e materiais produzidos por essa sociedade hegemônica, para que possam refletir sobre a realidade em que estão inseridos, contribuindo para uma ação crítica na sociedade.

A EJA é uma modalidade de ensino que historicamente foi tratada de forma compensatória nas políticas educacionais, nessa perspectiva resultou em um problema ainda não resolvido em pleno século XXI; isso se concretiza no alto índice de analfabetismo que ainda hoje faz parte da realidade educacional do País. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE (2010), esses dados chegam em torno de 96,1% dos analfabetos do País, que corresponde a população com 25 anos ou mais de idade.

Nesse contexto, um dos maiores desafios enfrentados pelos professores que trabalham na EJA nos dias atuais é, sem dúvida, a variedade de informações proporcionadas pela mídia e pelas novas tecnologias, aprendida pelos jovens de forma muito interessante, porém diferente daquela apresentada em sala de aula. Silva (2004) nos alerta, por exemplo, para a diferença existente entre a pedagogia, o currículo escolar e essas outras fontes de pedagogias culturais. Por isso, a necessidade de a escola vincular-se aos

imensos recursos econômicos e tecnológicos que mobilizam, por seus objetivos, em geral comerciais, [que] elas se apresentam, ao contrário do currículo acadêmico e escolar, de uma forma sedutora e irresistível. Elas apelam para a emoção e a fantasia, para o sonho e a imaginação: elas mobilizam uma economia afetiva que é tanto mais eficaz quanto é mais inconsciente. (SILVA 2004, p.140).

Em face do exposto, é possível compreender o porquê de termos em sala de aula jovens tão diferentes. São jovens do século XXI, e junto com eles carregam uma cultura, na qual concebem inúmeras potencialidades. Diante disso, cabe ao professor da EJA a função educativa, no sentido de

ver o jovem como sujeito capaz de interagir e influenciar o ambiente em que vive, com criticidade, autonomia e capacidade de organizar-se, construindo uma cidadania consciente e responsável.

No âmbito dessa questão, nos deparamos no cotidiano das escolas da EJA com práticas pedagógicas contrárias aos anseios dos jovens e adultos, especialmente, pela defasagem de formação do professor da EJA que ainda utiliza metodologia apoiada somente no livro didático, práticas muitas vezes infantilizadas, assim como práticas pedagógicas desenvolvidas na educação regular refletindo de forma negativa, na aprendizagem.

Outro fator que dificulta a efetiva formação do professor da EJA para trabalhar com os sujeitos dessa modalidade está na carência de pesquisas e discussões relativas à educação de adultos, tanto em relação à formação do profissional, quanto em relação à produção de conhecimentos científicos.

Explicitamente, esse fato se caracteriza como um reflexo das políticas e paradigmas educacionais que neutralizam as ações do professor e impõem ditames para nortear a formação de sujeitos com perfil acrítico e apolítico, para atuarem no mercado de trabalho. Paradoxalmente, o professor focado numa tendência natural, cumpre o papel de formar uma sociedade pacata, incapaz de questionar ou negar as imposições advindas verticalmente dos sistemas que centralizam o poder e financiam a educação.

A partir dessa realidade emerge o interesse em realizar esse estudo, como professoras que vivenciamos no cotidiano de nossas práticas situações similares de imposições conflituosas e de incertezas. Isso nos impulsiona a busca de fundamentos teóricos na perspectiva de encontrarmos respostas ao problema levantado na presente pesquisa.

É nessa vertente que nos debruçamos nesse estudo, com o intuito de investigarmos a seguinte problemática: quais as exigências vivenciadas pelo professor da EJA na trajetória de sua prática profissional? Com essa questão de estudo traçamos como objetivo geral, analisar as exigências vivenciadas pelo professor da EJA na trajetória de sua prática profissional e, específicos, caracterizar o processo de formação continuada dos professores que trabalham na EJA e identificar os fatores que contribuem ou dificultam o desenvolvimento da prática profissional do professor da EJA.

Desenvolvemos um estudo teórico com a intenção de aprofundar o conhecimento acerca da problemática descrita mediante estudo em pesquisa bibliográfica. Dessa forma, para alcançarmos os objetivos recorreremos às contribuições teóricas de estudiosos, tais como: Arroyo (2005), Costa (1998), Freire (2006; 2011), Haddad (2005), Machado e

Nunes (2001), Pimenta (1998), Rios (2001), Silva (2004), Schön in Nóvoa (1997), Tardif (2004), Zeichner (1993), dentre outros.

Portanto, com base na fundamentação teórica, os dados da pesquisa revelam que o professor da EJA, mesmo diante das exigências de formação, enfrenta, consideravelmente, grandes desafios na sua ação pedagógica, isto é, de estrutura e natureza de trabalho, do enfrentamento de violência no cotidiano das escolas, bem como do processo de juvenilização da EJA. Isso reflete na organização e tempo da EJA, pela redução de matrículas, alto índices de evasão e repetência, que por sua vez tem reflexo na aprendizagem do jovem e do adulto.

## EXIGÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No cenário de reforma educacional, é possível observamos que houve mudanças nas políticas de formação no Brasil, é claro que essas mudanças ocorreram de forma bastante lenta, em

relação a outro setor brasileiro. A mudança no sistema educacional não ocorre no mesmo ritmo de outros países. A globalização impõe novos requerimentos de profissional, assim como na formação de professores.

Por essa razão, é disciplinado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação- Lei 9394/96, em seu artigo 64, inciso IV, a valorização dos professores através da avaliação definida como critério de progressão funcional. Além do mais, no Plano Nacional de Educação – PNE está explícito em seu capítulo sobre o magistério da educação básica, a exigência de “profissionais cada vez mais qualificados e permanentemente atualizados” (PNE, 2000).

Por outro lado, há evidência de maiores cobranças aos professores em termo de formação inicial e continuada, com vista a um desempenho de qualidade profissional. Impulsionado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais exigindo a formação de professores que atuam na Educação Básica, em nível superior nos cursos de Licenciatura de graduação plena (Parecer CNE/CP nº 009/2001). A avaliação é sinalizada como um dos “princípios orientadores para uma reforma da formação de professores” bem como uma das diretrizes para a formação de professores. Pimenta (1998) corrobora com a ideia mencionando que

[...] com o estabelecimento das diretrizes e bases da educação nacional por meio da lei 9394/96 (LDB), a área de formação de professores passou a configurar-se como um dos temas mais polêmicos a serem regulamentados pela legislação complementar a essa lei. (PIMENTA, 1998, p.54).

Todas essas considerações são evidenciadas na lei supracitada, que na década de 1990, o ensino esteve a serviço do projeto de reforma do Estado, com o objetivo de adequar-se às transformações no mundo do trabalho, provocado pela globalização econômica, pelas novas tecnologias e pelas técnicas de gerenciamento da produção. Dessa forma criam-se no cenário brasileiro educacional as novas instâncias formadoras que se estabelecem com uma lógica de estreita articulação entre as agências formadoras e os sistemas de ensino.

Em decorrência disso, são exigidas nos conteúdos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos futuros professores, passando pela carga horária e pela questão da avaliação de curso dos professores, até a organização institucional e pedagógica das instituições formadoras.

É importante frisar, que as mudanças educacionais ocorreram paralelo aos movimentos em diversos setores da sociedade, especificamente, provocados pelos avanços legais. Como por exemplo, no tocante a Educação de Jovens e Adultos, consubstanciou-se o princípio estabelecido pela nova Constituição Federal de 1988 trazendo em seu interior, conquista para a classe trabalhadora, dentre eles o direito de voto do analfabeto e a garantia da gratuidade da educação fundamental para todos aqueles que a procurem. Direitos esses disciplinados no seu artigo 208, inciso I, onde determina o dever do Estado com a educação, assegurando a oferta gratuita a todos aqueles que não tiveram acesso a educação na idade própria.

Nessa perspectiva falar em conquistas e mudanças no cenário educacional no que diz respeito à ampliação de conhecimento do professor do século XXI é exigir desse profissional um novo perfil com identidade que não seja imutável. Tal perfil se caracteriza por um processo de construção do sujeito historicamente situado e tem a ver com o que emerge da necessidade da sociedade em dado contexto e momentos históricos.

## FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EJA

A história da Educação de Jovens e Adultos se mistura com a história do lugar social reservado aos trabalhadores aos pobres aos negros aos subempregados e excluídos. Entretanto, o lugar almejado pelos excluídos como sujeitos coletivos têm nos levado a conceber práticas da EJA mais criativas, com o intuito de garantir a permanência na escola e a aprendizagem desses estudantes.

Nesse sentido, para alcançar o objetivo de mudança da prática do educador, é preciso lembrar que as práticas são expressões das representações mentais de quem as faz. Sem alterar essas representações, as práticas permanecerão as mesmas.

Portanto, uma formação que apenas se preocupe em apontar novas formas de fazer dificilmente será efetiva a mudança da ação dos educadores. No entanto, essa mudança acontece quando o professor percebe que a sua ação está apoiada numa série de representações (teorias), passando a identificar quais são elas.

Pensar a formação do professor de forma geral e em particular a formação do educador de jovens e adultos enquanto ação permanente, construída ao longo da vida, através de percepções diárias da realidade onde o educador está inserido e da percepção das mudanças pelas quais o mundo está passando é uma das exigências para essa modalidade de ensino. A esse respeito, compreendemos que a

Educação continuada é aquela que se realiza ao longo da vida, continuamente, é inerente ao desenvolvimento da pessoa humana e relaciona-se com a idéia de construção do ser. Abarca, por um lado, a aquisição de conhecimentos e aptidões e, de outro, atitudes e valores, implicando no aumento na capacidade de discernir e agir... Educação continuada implica repetição e imitação, mas também apropriação, resignificação e criação. Enfim, a idéia de uma educação continuada associa-se a própria característica distintiva dos seres humanos, a capacidade de conhecer e querer saber mais, ultrapassando o plano puramente instintivo de sua relação com o mundo e com a natureza. (HADDAD 2005, p. 191 e 192).

Com base nas ideias do autor supracitado, inferimos que a educação continuada é uma ação desenvolvida na interação entre alunos e professores em sala de aula, tendo que em vista que

[...] nessa expressividade a relação interativa de trabalho marca profundamente os saberes dos atores que atuam de forma coletiva, a partir das relações entre professores e alunos numa sala de aula. Ao analisarmos o saber vimos que está ligado aos poderes e as regras mobilizadas pelos atores sociais dentro de uma relação concreta. Estão ligadas também as interrogações relativas aos valores, a ética e especificamente as tecnologias da interação. (TARDIF 2004, p. 121).

Nesse aspecto, observamos que o processo de formação nos dias atuais se enquadra e se expressa na vontade nos cursos de formação de professores com uma nova articulação e com um novo enfoque a respeito do ensino e dos saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas.

Segundo (BRASIL, 2002), diante dessa nova realidade, a atitude do professor deve ser de valorizar os conhecimentos e as formas de expressão que cada aluno traz de suas experiências de vida e dos grupos sociais e culturais a que estão inseridos, para que o sucesso no processo de socialização possa ser um grande aliado na garantia da permanência dos jovens e adultos em sala de aula. Essa valorização do professor sobre o conhecimento de mundo do aluno se efetiva conforme afirma Arroyo (2005), ou seja, é uma ação que deve

Partir dos saberes, conhecimentos, interrogações e significados que aprenderam em suas trajetórias de vida será um ponto de partida para uma pedagogia que se pautar pelo diálogo entre os saberes escolares e sociais. Esse diálogo exigirá um trato sistemático desses saberes e significados, alargando-os e propiciando o acesso aos saberes, conhecimentos, significados e a cultura acumulada pela sociedade. (ARROYO, 2005, p.35).

Nessa perspectiva, a EJA é um campo fecundo para realização de práticas educativas pautadas nas concepções culturais, sociais, políticas e religiosas, advindas da vivência dos grupos, isto é, do público da EJA, que por sua vez, funciona como fio condutor para a organização de um currículo que contemple esses conhecimentos, essas práticas coletivas de entendimento de sua realidade expressas nas manifestações diárias desses sujeitos. Toda essa dinâmica no movimento só acontece se pensarmos “o currículo enquanto conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida por uma arena constituída em luta de visões de mundo, de concepções diversificadas, onde se produzem, elegem e transmitem representações narrativas e significados sobre as coisas e seres do mundo” (COSTA, 1998, p.41).

Dessa forma, a redescoberta e a ressignificação das práticas docentes ocorrem na articulação entre a sala de aula e a realidade sociocultural, econômica e política do momento. Estas práticas estão, portanto, em constante problematização por parte dos educadores: esta é a tecitura da formação continuada na Educação de Jovens e Adultos.

É essencial analisar as representações que circulam e se destacam nos discursos dos professores da EJA a respeito de sua formação, das necessidades pedagógicas, dos espaços e tempos para que se materializem. É importante frisar a articulação existente entre teoria, experiência e a prática reflexiva dos educadores da EJA, especificamente a partir dos ensinamentos de Freire (2011, p.39)

[...] a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer... Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educar assuma que o indispensável pensar certo não é presente de deuses nem se acha em guia de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Segundo Arroyo (2005), a EJA ao longo de sua trajetória histórica sempre se debateu com essa ideia, isto é, com essa delicada relação existente entre um diálogo que considerasse de suma importância o saber popular socialmente produzido e que o aluno tivesse garantido o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade. É nesse sentido que destacamos a importância da teoria de Paulo Freire, no sentido de se promover uma educação voltada para a realidade do educando e a importância da valorização dos elementos da realidade do aluno para a promoção de uma educação como prática da liberdade na busca da autonomia do educando.

Com esse pensamento é possível identificar a EJA pela sua especificidade, visto que é uma modalidade de ensino que requer do professor, da escola e de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem constantes mudanças, pois vivemos no mundo da informatização e da globalização, em que as informações se apresentam em tempo real. Por isso é fundamental nos questionarmos: nós mudamos? Será que realmente estamos preparados para este novo desafio do milênio? Segundo Machado e Nunes (2001, p.55),

[...] o educador da EJA é alguém que precisa ser um leitor de si, mesmo, refletindo, sistematicamente, sobre a sua prática, o seu fazer pedagógico; o que sabe e o muito que

desconhece, as suas contradições enquanto educador, os seus receios e inseguranças; para que possa vislumbrar as suas faltas e buscar formas de supri-las. É partindo desta leitura, leitura crítica de si, que poderá, em exercício concomitante, executar a leitura do mundo que o cerca.

Zeichner (1993) vem corroborar com o pensamento mencionando de como os professores precisam *ser, saber, saber fazer e ser conviver* para ensinarem com sucesso. Dessa forma, cabe a escola organizar o currículo de EJA visando desenvolver os pilares do conhecimento. Portanto, pensar na formação docente, é antes de tudo, ressignificar o currículo através de uma formação específica para educadores e educadoras que trabalham com EJA, especialmente, no compromisso de mostrar e recuperar a história rica e dinâmica da educação de jovens e adultos.

Enfatizamos, portanto, que a escola hoje ainda é para muitos brasileiros (como é o caso dos que frequentam a EJA), o único espaço de acesso aos conhecimentos universais e sistematizados. É um espaço institucional que irá lhes proporcionar condições de se desenvolverem interagindo com o outro e se tornarem cidadãos. Diante disso, cabe aos educadores colaborar para a construção de conhecimentos, sobretudo de um novo tempo, que parta da sua realidade, de seus valores culturais, sociais, éticos, políticos, econômicos e etc., das suas experiências. Conforme Rios (2001, p.107), “o trabalho docente competente é um trabalho que se faz bem e com qualidade. É aquele em que o docente mobiliza saberes em todas as dimensões de sua ação com o objetivo de propiciar algo de bom para si mesmo, para os alunos e para a sociedade.”

A partir daí analisamos, é possível perceber segundo Schön, a ação prático- reflexiva levando em consideração a percepção definida por parte dos educadores dos efeitos da sua atuação na aprendizagem dos alunos, de forma que

[...] o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. O professor tem de se tornar um navegador atendo à burocracia. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem criar espaços de liberdade tranqüila onde a reflexão seja possível. Estes são os dois lados da questão – aprender a ouvir os alunos e o aprender a fazer a escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos – devem ser olhados como inseparáveis. (SCHÖN IN NÓVOA, 1997, p. 87).

Portanto, com esse pensamento, acreditamos que o educador torna-se sujeito ativo da sua própria história profissional, onde as questões de toda ordem, isto é, a cognição, a afetividade e as emoções perpassam sua docência.

## FATORES QUE CONTRIBUEM OU DIFICULTAM A PRÁTICA NA EJA

A categoria selecionada nos leva a examinar a Educação de Jovens e Adultos no campo educacional para o entendimento dos processos de fracasso e sucesso na organização de políticas de acesso a educação da EJA na sociedade contemporânea. Para obter êxito junto ao aluno dessa modalidade, é válido conhecer quem é o indivíduo que procura a EJA; os motivos que não o permitiram concluir seus estudos na idade regular, seus objetivos ao retornarem os estudos, seus sonhos, sua experiência de vida e maneira particular de buscar conhecimento, pois tais informações auxiliam ao professor na orientação da aprendizagem.

Diante desse fato, é relevante a participação dos profissionais da educação que, ainda que tenham difíceis condições de trabalho, precisam, também, ser conscientes quanto a sua responsabilidade de ensinar, de desenvolver uma prática pedagógica pautada numa auto-estima positiva para oferecerem uma aprendizagem prazerosa através da afetividade, do respeito mútuo, e uma metodologia voltada para o interesse do jovem e adulto, o que demonstra valorização e interesse pela sua profissionalidade.

Um dos fatores básicos para o sucesso da aprendizagem é o professor no desenvolvimento de sua prática entender que o aluno jovem e adulto é um ser independente, autodirecionável, que deseja um aprendizado voltado para os seus interesses, o que inclui estar bem consigo mesmo, conhecer e acreditar no seu potencial. O aluno precisa de um saber estimulado, visto que exercita o raciocínio lógico e a reflexão. Nessa dinâmica, o sentido da aprendizagem para o aluno adulto está em ter alguém para valorizar seus conhecimentos anteriores, usá-los e alcançar novos conhecimentos que sejam úteis para a sua vida, como pessoa e como profissional para atuar no mundo do trabalho mediante a conquista de seus objetivos. Para tanto, segundo Freire (2006), esse momento de valorização ocorre quando

*[...] respeitamos os sonhos, as frustrações, as dúvidas, os desejos dos educandos, crianças, jovens ou adultos, os educadores e educadoras populares têm neles um ponto de partida para a sua ação. Insista-se, um ponto de partida e não de chegada. (FREIRE, 2006, p.16).*

Assim sendo, a ênfase recai na sociedade, em especial aos educadores, trabalhar o aluno da EJA na sua totalidade, explorar todo o seu potencial, descobrir talentos além dos trabalhados pela escola. Ao mesmo tempo tendo o cuidado de não incentivar o narcisismo e a onipotência. As integrações entre ensino e autoestima devem possibilitar o apoio e o resgate da identidade dos educandos, e não formar seres onipotentes.

Enquanto a autoestima é a base para todos os relacionamentos e para todas as situações da vida, torna a pessoa mais confiante e a leva ao seu sucesso pessoal e profissional, a baixa autoestima desencadeada por múltiplos fatores, produz sensação de abandono, solidão e não permite que o indivíduo busque e conquiste seu espaço na sociedade, e que ele desenvolva seus talentos.

Esses fatores se caracterizam como processo de juvenilização na EJA, demanda significativa de jovens que migraram do ensino regular, ocasionados pelas deficiências do sistema escolar como a evasão e a repetência, da busca pela necessidade de trabalhar, da dificuldade de acesso, da ausência de motivação para o retorno a escolas, entre outros. Implicam, portanto, no desenvolvimento de práticas diversificadas para o atendimento do real interesse do jovem.

Entretanto, em função dos aspectos delineados ainda que muitos outros possam ser sinalizados, é essencial manifestar, ainda, as defasagens cognitivas do adulto e estas se situam em relação ao contexto de interações educativas, e como elas podem auxiliá-lo na superação das mesmas. É fundamental por parte do professor, admitir as relações entre as práticas pedagógicas e os referenciais teóricos. Contudo, cabe ao professor compreender as formas de superação de defasagens cognitivas em adultos, com uma postura epistemológica consciente, tornando meio eficaz para um trabalho educativo mais promissor nesse contexto educativo.

## CONCLUSÃO

Por meio da literatura descrita é possível apresentar os resultados da Educação de Jovens e Adultos na história da educação brasileira. Nela incidimos uma modalidade que ainda se encon-

tra diante de movimentos antigos carregado de novos desafios postos como forma de repensar a educação do milênio, sobretudo com um olhar apurado sobre os índices de uma grande parcela da população que ainda não tem acesso ao mundo letrado. Acreditamos que não basta apenas a garantia do ingresso dos alunos do grupo social oriundos das classes populares, eles são trabalhadores, pobres, na sua grande maioria, negra, subempregada e excluída, mas, que estão pouco a pouco garantindo o seu direito mediante o ingresso na escola.

Por outro lado, as informações evidenciadas na pesquisa revelam que o professor da EJA enfrenta dificuldades, diante das exigências de formação, defronta-se consideravelmente com grandes desafios na sua ação pedagógica, isto é, de estrutura e natureza de trabalho, do enfrentamento de violência no cotidiano das escolas, bem como do processo de juvenilização da EJA. Isso reflete na organização e tempo da EJA, pela redução de matrículas, alto índices de evasão e repetência, que por sua vez tem reflexo na aprendizagem do jovem e adulto.

Em decorrência disso, urge firmar parcerias entre universidades e governos federal, municipal e estadual, juntamente com educadores e educadoras, movimentos sociais, e sociedade civil como um todo, em prol de uma educação de qualidade destinada aos alunos da EJA. Significa, portanto, repensar políticas e práticas significativas, que levem em consideração a formação de professor para essa modalidade de ensino dentro do atual processo de desenvolvimento da sociedade de forma que, os sujeitos da EJA tenham a possibilidade do acesso e permanência nos sistemas de ensino.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Educação de Jovens e Adultos**: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In Leôncio soares; Maria Amélia Giovanetti; Nilma Lino Gomes. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta curricular para educação de jovens e adultos**. Volume 1. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação (PNE), disponível em [http:// portal.mec.gov.br/ arquivos/pdf/pne.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf).

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9394**. Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Brasília, 1996. COSTA, Maria Vorra-ber. **Currículo e política cultural**. In: **O Currículo nos Limares do Contemporâneo**/ Marisa Vorra-ber Costa (Org.) Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

HADDAD, Sergio. A educação continuada e as políticas públicas no Brasil in: Educação de Jovens e Adultos. **Novos leitores, novas leituras**/Vera Masagão Ribeiro (org.) Campinas-SP, Mecado de Letras, 2005.

IBGE. Pesquisa nacional por amostra de domicílios. Rio de Janeiro, **IBGE**, 2010.

MACHADO, M. B. W; NUNES, A L. R. **Alfabetização de jovens e adultos**: uma reflexão. Educação, Santa Maria, v. 26, n. 2, p. 47-59, 2001.

PIMENTA, Ana Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência** In, PIMENTA, Ana Garrido org. Portugal, Porto Editora, 1998.

- RIOS, T. A. Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.
- SILVA, T. T. da. **Documento de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- SCHÖN, D. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores**: Ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

# ESCOLA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: DIRETRIZES, LEGITIMIDADE, DIREITO E OPERACIONALIZAÇÃO

**MARY CARNEIRO DE PAIVA OLIVEIRA**

Universidade de Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – marycpo4@yahoo.com.br

**SANDRA SINARA BEZERRA**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – sinara\_marinho@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

“Direito”, “legitimidade”, “diretrizes” e “Campo”; palavras que constituirão os significados deste trabalho, como uma contribuição teórica e empírica à academia e a sociedade.

Desse modo, buscamos a compreensão de como as ações políticas contribuem para o desenvolvimento do local e se legitimam como direito para os povos do campo, trazendo como tema as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, problematizando a sua implementação em Marcelino Vieira – RN.

Optamos por essa temática, devido ao cenário e aos sujeitos envolvidos nesse acontecimento educativo<sup>1</sup>, que se apresenta como uma conquista para as escolas camponesas brasileiras, por meio das lutas dos movimentos sociais camponeses com o Estado, numa relação de poderes entre a conjuntura (Diretrizes Operacionais da Educação do Campo) e a estrutura educacional (Ministério da Educação) do nosso país, desenvolvida em espaços diversos, como: nas escolas, comunidades camponesas, nas ruas (manifestos e marchas) e em gabinetes (MEC e Secretarias de Educação). Justifica-se ainda, pela compreensão do processo de reconhecimento dessas Diretrizes em contextos locais e pela possibilidade de promover o desenvolvimento local através de uma política pública educacional.

O nosso objetivo é analisar como estão sendo implementadas as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo em Marcelino Vieira – RN, e para dar conta deste, delineamos três passos que ajudaram a alcançá-lo. O primeiro foi conhecer como a educação do campo foi e é tratada pela legislação educacional brasileira; o segundo, compreender o que legitima a Educação do Campo como um direito; e o terceiro passo, refletir sobre Diretrizes e sua aplicação no âmbito da secretaria em seu planejamento educacional e nas escolas do campo.

Como procedimentos metodológicos, fizemos o uso da entrevista semiestruturada com o dirigente municipal de educação, um coordenador pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Marcelino Vieira, e 02 professores das escolas camponesas vieirenses. Utilizamos a análise de documentos como: o Planejamento Estratégico da Secretaria de Educação (PES), o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano de Ações Articuladas (PAR). Esses instrumentos possibilitaram a coleta dos dados empíricos, a articulação e operacionalização dos nossos objetivos.

Para dar suporte a nossa análise, usamos uma significativa revisão bibliográfica, que teve como base as referências estudadas na disciplina referida no início deste texto, como: Molina e Sá (2012), Fernandes (2002), Pereira (2009), Haddad (2012) e Silva (2002), entre outros.

<sup>1</sup> Resolução CNE/CEB 1, de 03 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

O texto está estruturado em três seções, onde a primeira se intitula *A Escola do Campo na base legal educacional do Brasil*, que apresenta a forma como a educação do campo se insere no contexto da base legal da educação no Brasil, revelando a luta pela criação das diretrizes educacionais para o campo, com base na concepção de uma educação que valorize o homem camponês em toda sua diversidade, fazendo um breve apontamento histórico do cenário em que essa conquista e direito procuram se efetivar.

A segunda, aborda o processo de legitimação da educação do campo como um direito, pautada nos aspectos conquistados pelos povos do campo através dos movimentos sociais camponeses intitula-se *Escola e Educação do Campo: direito e legitimidade*. Já a terceira seção, traz como título *Como vem se operacionalizando as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo num contexto local?*, fazendo uma análise das vozes dos sujeitos locais sobre o conhecimento ou o reconhecimento das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, bem como, a compreensão dessas como uma política pública educacional para os espaços rurícolas, e um direito social que precisa ser efetivado.

Nos apontamentos finais, tecemos algumas considerações sobre possíveis saídas para se ter o reconhecimento da diferença étnica, cultural, política, religiosa e ambiental existente nos espaços campestres. Proporcionando condições para a efetivação do princípio fundamental de igualdade no acesso e permanência numa escola com qualidade, na garantia do acesso à cultura, por meio da execução das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo como primeiro passo a ser dado enquanto conjuntura, mediante a uma estrutura educacional existente nos espaços rurícolas brasileiros.

## A ESCOLA DO CAMPO NA BASE LEGAL EDUCACIONAL DO BRASIL

Percorrer os caminhos da Educação do Campo e das suas diretrizes, faz-se necessário uma compreensão de como foram construídos, através da identidade camponesa, da luta pela terra, pelo reconhecimento de que o campo “é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural” (FERNANDES, 2002, p. 63), uma vez que os movimentos sociais campestres encontram-se como precursores na conquista e direito à uma educação pensada por seus sujeitos, de uma escola diferente daquela vista como um “pacote urbano de educação” (PEREIRA, 2009) e inclusa no que diz Molina e Sá (2012, p. 325),

A concepção de escola do campo a ser tratada aqui se enraíza no processo histórico da luta da classe trabalhadora pela superação do sistema do capital. O acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização para os sujeitos do campo fazem parte desta luta. (...) Se insere também na perspectiva gramsciana da ESCOLA UNITÁRIA, no sentido de desenvolver estratégias epistemológicas e pedagógicas que materializem o projeto marxiano da formação humana omnilateral, com sua base unitária integradora entre o trabalho, ciência e cultura, tendo em vista a formação dos intelectuais da classe trabalhadora.

Assim, diante desse conceito de escola pensado nas premissas da Educação do Campo, é que trilharemos um breve trajeto histórico das discussões e lutas durante sua construção, bem como na conquista da sua importância através das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas pela Resolução CNE/CEB 1, de 03 de abril de 2002.

Dessa forma, o caminho das bases legais do nosso país em relação às escolas do campo, na sua conjuntura se apresenta “restrito e vazio” frente ao cenário da exploração e desvalorização do

espaço rural brasileiro, assim como de seus atores na história do Brasil. Percebemos isso, por meio da legislação, onde desde as primeiras constituições<sup>2</sup> na época do período colonial, em que, nem sequer mencionavam a educação nesses lugares de vida rural, mostrando assim, o descaso com os povos do campo, se despontando como a “história da luta contra o cativo e contra o latifúndio” (FERNANDES, 2002, p. 64).

Somente a partir de 1923 é que a educação rural aparece citada nos anais do primeiro Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro, dando natividade ao modelo de educação patronato, criado com o objetivo de controlar e domesticar os trabalhadores rurícolas em função da elite coronelista e urbanóide do Brasil, na época de consolidação da república e início da industrialização, caracterizando-se sempre a serviço do controle sociopolítico pela classe hegemônica (IBDEM, 2002). As referências a esse tipo de educação para o rural, também esteve presentes nas constituições de 1934, 1937, 1946, 1967 e 1969, acentuando ainda mais o desinteresse do Estado por uma educação do campo.

A menção e a alusão a Educação do Campo nos discursos educacionais, só vieram a está presentes, após a constituição de 1988, no período pós-fim da ditadura militar, através dos movimentos sociais do campo, dentre eles o MST – Movimento dos Sem Terra; isso, durante o Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA)<sup>3</sup>, materializando as ideias de uma educação percorrida dentro dos movimentos sociais, ligando a escola à luta pela terra e por políticas públicas nacionais para o campo, essas pensadas desde o fim da década de 1980.

Nesse contexto, as universidades passaram a ter novos olhares para essa nova conjuntura despontada nos lugares camponeses, em destaque a educação que se desenhava nos assentamentos rurais, passando a “ver o campo como parte do mundo e não como aquilo que sobra além das cidades” (FERNANDES, 2002, p. 62). Essa realidade encontra-se refletida no acontecimento da Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo<sup>4</sup> em que Fernandes (2002) esboça a relevância dos sem-terra pensarem insistentemente, junto com os camponeses, quilombolas e indígenas, suas diferenças e saberes, na construção de práticas pedagógicas de educação popular, com bases numa educação que tivesse uma escola do campo e não no campo, uma vez que **do campo** se traduz numa proposta de pedagogia com referências as diferentes experiências dos sujeitos campestres; já a **no campo** representa uma tradição rural de dominação, baseada num modelo pedagógico hegemônico em função das classes dominantes e do latifúndio.

Um marco no cenário educacional na década de 1990 foi a LDB 9394/96, que trouxe uma nova conjuntura para a educação brasileira no final do século XX e primeiras décadas do século XXI, pois foi a partir do artigo 28 dessa lei, que propunha medidas de adequação da escola à vida no campo, em que se embasa o Parecer n.º 36/2001<sup>5</sup>, e assim, a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, uma vez que esse Parecer nos mostra, que a temática da educação camponesa sempre obteve tratamento periférico na legislação brasileira, e que as alterações em prol desse ensino e aprendizagem, ocorreram como fruto da pressão dos movimentos sociais, por meio da luta por políticas educacionais que entendessem a educação como **dos** sujeitos e não **para** os sujeitos (SILVA, 2002).

<sup>2</sup> Constituições de 1824 e 1891 (SOARES, 2001).

<sup>3</sup> Realizado no ano de 1997, marco importante na construção da Educação do Campo (FERNANDES, 2002).

<sup>4</sup> Evento realizado em 1998.

<sup>5</sup> Trata do texto base do Projeto de Resolução que fixa as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (SILVA, 2002).

Portanto, fazendo o uso do pensamento de Fernandes (2002), compreendemos que a aprovação das Diretrizes representou um importante avanço na construção do Brasil rural, de um campo de vida, em que a escola é o espaço essencial para o desenvolvimento humano, onde o campo e a cidade necessitam serem apreendidos como espaços singulares e plurais, autônomos e interativos, que não podem ser pensados como relação de dependência eterna ou pela visão urbana e totalitária. E agora, há uma urgência na execução dessas Diretrizes, pois, conhecendo a história da luta que faz a lei, sabemos também que a luta faz a lei vigorar; e os atores do campo precisam de organização para que essa conquista não morra no papel, e sim, viva nas escolas do campo.

## ESCOLA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: DIREITO E LEGITIMIDADE

Entendendo a educação como direito humano, que não se reduz apenas a escolarização e nem a sua execução, mas porque ela pressupõe o desenvolvimento das habilidades e potencialidades humanas, dando ênfase ao valor social do trabalho, não apenas como um mercado para o capital, e sim, condição para a construção da dignidade do ser humano.

Além disso, sabemos que a vida é permeada por processos educativos, nos mais diversos espaços de relações, o sistema escolar é parte desse processo, que muitas vezes se torna condição para saída de uma situação de negatividade social e até de sobrevivência. As palavras de Haddad (2012, p. 216), apontam que “ao mesmo tempo, pessoas que passam por processos educativos, em particular pelo sistema escolar, exercem melhor sua cidadania, pois têm melhores condições de realizar e defender os outros direitos humanos (saúde, habitação, meio ambiente, participação política etc.)”.

A educação escolar também é conhecida como um *direito de síntese*, passando a ser, um fim em si mesmo, possibilitando a garantia dos demais direitos (IBDEM, 2012). Mesmo assim, Haddad (2012, p. 220) revela que, “os indicadores educacionais, interpretados conjuntamente com os dados socioeconômicos, étnico-raciais e territoriais, demonstram que o padrão brasileiro de exclusão causa o impacto na apropriação da oferta educacional”, desvelando que as políticas educacionais continuam insuficientes para reverter às perversas desigualdades educacionais, econômicas e sociais no Brasil. Deste modo, há uma necessidade de elaboração de mais políticas específicas, pensadas pelos sujeitos e não para sujeitos.

Mediante a esse cenário que se redesenha na educação campestre, nasce a possibilidade de superar os desafios expostos, através da constituição de uma escola do campo fundamentada na concepção da Educação do Campo, valorizando os saberes e as experiências dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, com vistas num projeto de desenvolvimento para o campo, onde o espaço campestre seja reconhecido como um lugar de oportunidades e de qualidade para se viver.

Sobre o papel da escola do campo, Molina e Sá (2012) nos direciona a hegemonia epistemológica do conhecimento inoculado pela ciência capitalista, dizendo que ela precisa enfrentar esse desafio do mundo intelectual, pois o conhecimento científico acumulado pela humanidade não pode ser utilizado de forma neutra, e sim, possibilitar o diálogo com as contradições vividas pela classe trabalhadora camponesa, o que envolve a busca de opções de superação das condições materiais e ideológicas impostas pelo trabalho alienado.

Dessa forma, a escola campestre pode contribuir na formação de uma nova geração de intelectuais capazes de conduzir o protagonismo dos sujeitos do campo numa direção que consolide

um processo social contra-hegemônico. Embora essa afirmação se dê a partir do reconhecimento dos limites da instituição escola, mesmo que transformada em seus aspectos principais, porque a sua possibilidade se encontra na conjuntura social, ainda que ligada a estrutura social.

Nesse sentido, compreender a educação como um direito humano, denota colocá-la dentro da gama dos direitos essenciais na construção da dignidade humana, somente assim, ela passa a ser papel fundamental na execução dos outros direitos, pois, fornece a possibilidade de conhecer e lutar por qualidade de vida.

O direito à educação no século XX passa a ser um dos fatores a ser levado em conta nos pactos internacionais entre países, apresentando-se primeiramente no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos desde 1948, assim como no Pacto Internacional dos direitos econômicos, sociais e culturais em 1966; na Convenção relativa contra as discriminações no campo do ensino, também na década de 1960; e ainda destacamos, a Convenção sobre os direitos da criança em 1989, nos artigos 28 e 29 (HADDAD, 2012).

Dessa forma, significa dizer que a mudança na concepção sobre a educação em nosso país, também está ligada a esses tratados internacionais assinados pelos governos, com vistas na inserção econômica mundial.

Todo esse contexto, nos leva a entender o processo de construção da nossa Carta Magna, em 1988, quando versa sobre o reconhecimento da educação como um direito social no seu artigo 205, (2004, p. 121), “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Haddad (2012) apresenta alguns pontos da educação entre os direitos humanos, a serem considerados por nossa discussão, entendendo sua ampla ligação com a legitimidade da Educação do Campo: *disponibilidade*, o que significa dizer a gratuidade da educação disponível a todas as pessoas, independente de qualquer condição da sua existência; *acessibilidade*, que se traduz no acesso a uma educação pública e de qualidade, sem discriminação alguma, independente do espaço geográfico, cultural e econômico onde os humanos se insiram; *aceitabilidade*, que busca garantir os padrões mínimos de qualidade, ligado ao pedagógico; e *adaptabilidade*, onde atribui responsabilidade a escola de se adaptar aos educandos, respeitando sua cultura, costumes, religião e diferenças, ou seja, adaptar-se à diversidade.

Nesses termos, a compreensão da ideia do direito a ter direitos, em que a atuação dos movimentos sociais fundamenta suas demandas, geralmente está previsto em lei, só que não se encontram materializadas socialmente, então, essa realidade justifica e legitima suas lutas na conquista da equidade social, principalmente em relação aos espaços campestres brasileiros. Seguindo esse adágio, Molina (2008, p. 25) pontua que “a materialidade desses direitos exige que o Estado construa políticas públicas para sua oferta”, porque os direitos se consolidam através dessas construções.

Portanto, a escolarização no Brasil é um direito a ser conquistado por muitos brasileiros, principalmente nas regiões que historicamente tiveram uma colonização de negação e exploração dos seus sujeitos, principalmente nos espaços camponeses, uma vez que os dados do relatório do Observatório da Equidade do Conselho Econômico e Social da Presidência da República em 2011 revelam dados preocupantes em relação à população camponesa, principalmente no Norte e Nordeste, quando mostra que a idade média de escolarização das pessoas que vivem nos espaços rurícolas é de 4,8 anos, quando a média exigida como obrigatória por lei é de nove anos, isso está atrelado

também aos 14,1 milhões de pessoas analfabetas em nosso país. Esses dados demonstram que o macroproblema da educação brasileira ainda é o baixo e desigual nível de escolaridade da população (HADDAD, 2012).

## COMO VEM SE OPERACIONALIZANDO AS DIRETRIZES OPERACIONAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NUM CONTEXTO LOCAL?

Aprofundando nossas discussões a respeito das Diretrizes para as escolas do campo, buscamos adentrar no contexto local a fim de conhecer e refletir acerca dos limites e possibilidades na execução das Diretrizes no cenário da educação municipal.

Assim, analisamos alguns documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Marcelino Vieira/RN – município potiguar localizado na região do semiárido do Alto-oeste, com aproximadamente 8.300 habitantes, caracterizado como rural, onde quase a metade da sua população vive no campo; e das 19 escolas existentes no sistema municipal de educação, 16 se localizam nas comunidades rurais, essas organizadas em classes multisseriadas; o que justifica a escolha desse *lôcus* para nossa pesquisa.

Para tanto, iremos tratar os sujeitos da nossa pesquisa como: Gestor 1, Gestor 2, Professor A, Professor B. Fazendo isto estamos preservando suas identidades.

Desenvolvemos nossas inferências sobre a Educação do Campo, por meio da categoria de análise *diretrizes operacionais da educação do campo* e das observações realizadas na pesquisa de campo, como essa educação vem se efetivando no cotidiano das escolas do campo em Marcelino Vieira, bem como no processo da gestão da educação vieirense, especificamente nas suas políticas educacionais locais.

O Gestor 1 diz: “Incentivando, apoiando e respeitando as diferenças do campo. Eu não sei o que essas diretrizes direcionam, mas acho que é por esse caminho que acabei de dizer, respeitando o campo, assim elas devem está sendo implantadas, mesmo sem saber ou lembrar de artigo, número de lei e tudo mais. As escolas da cidade tem direção e fazem seus planos pedagógicos e administrativos em consonância com suas especificidades. As escolas do campo é um planejamento geral feito pela Secretaria de Educação procurando atender a todas da melhor forma”. Nesse sentido, é possível desenvolver que a Secretaria de Educação planeja e orienta suas ações educativas, com base em algumas Diretrizes, não ficando claro que diretrizes são essas, expondo a falta de conhecimento das Resoluções de 2002 e 2008 que versão sobre a Educação do Campo, isso, implica na desconsideração das especificidades do campo. Tratando-se de um encaminhamento que não capta a diversidade das escolas do campo.

Quanto ao calendário escolar, este se apresenta elaborado apenas um para toda a Rede de Ensino, onde o convênio dos transportes escolares entre a prefeitura e o estado/unidade da federação é um fator que condiciona o não atendimento das distintas temporalidades das comunidades.

A adequação do calendário escolar que se encontra prevista na Lei Orgânica do Município de Marcelino Vieira, na LDB 9394/96 e nas Resoluções de 2002 e 2008 que asseguram a adequação do calendário letivo e do currículo às necessidades das comunidades locais, e que por sua vez interfere na efetivação da Educação do Campo, abordamos o que diz Professora A: “Eu até já falei em questões anteriores sobre essa adaptação, se adaptar a região, ao ambiente, o meio em que vivemos, e, nós temos

um dos critérios que deveria ser atualizado que é o Calendário Escolar, (...) esse calendário ainda não está adaptado a Escola Ativa, como vem que é a Lei né, (...). Daí, apreendemos que as adequações do calendário escolar configuram-se numa ação que compete à gerência da educação municipal, mas, é preciso atentar para o que os educadores do campo põem sobre essa necessidade de construir um calendário letivo esteja de acordo com o modo de vida no campo, atendendo as especificidades de cada comunidade; porque mesmo esta esteja amparado na legislação educacional nacional, estadual e municipal, o calendário que norteia as escolas do campo é o mesmo das escolas urbanas, seguindo as orientações da Secretaria de Educação do Estado, esta que também não reconhece a diversidade presente no campo, impondo convênios aos municípios menores que precisam dos recursos financeiros firmados em acordos para manter o sistema de transporte dos alunos do espaço camponês.

Percebe-se que a Educação do Campo presente nas suas diretrizes, em Marcelino Vieira ainda não se configurou nas ações que gerem a educação. É possível observar que há uma oposição entre as duas instâncias que compõem a educação formal: o pedagógico e o administrativo. O pedagógico, por sua vez absorve de maneira mais clara as diretrizes; já o administrativo, sabe da existência dessa conquista do povo camponês, mas não reconhece em seu planejamento educacional, sem perspectiva de promover políticas educacionais locais que viessem a efetivar a implementação das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo. Essa ilação parte da fala do Gestor 2 quando diz: “Estão sendo implementadas gradativamente (...) No âmbito pedagógico, as Diretrizes Operacionais do Campo são mais visíveis na implementação, mas no âmbito administrativo deixa muita lacuna, (...)”.

Há ainda uma limitação por parte dos professores em discutirem sobre as diretrizes da educação do campo, por falta de conhecimento e reconhecimento destas na sua concepção de ensino, essa inferência parte das palavras da Professora B: “Tô com dificuldade nessas diretrizes, falando sério. (Risos) Tá complicada. (...) é, não tem essa mudança e nem essa implementação”.

Tem-se a possibilidade de identificar nas diretrizes operacionais da educação do campo a possibilidade de qualidade na escola camponesa e sobre o direito de estudar no lugar onde vive, pois abordamos que a Educação do Campo, se faz presente nas suas diretrizes. Desse modo, observa-se que elas acontecem na valorização do campo quando se busca conscientizar as pessoas de que é possível uma escola de qualidade na comunidade onde moram, considerando os saberes e as vivências da comunidade. Isso foi o que tiramos das colocações da Professora A:

Então o que tento fazer, é, interagir juntamente com todos e fazer com que essas crianças, elas tenham autonomia nos seus trabalhos, que elas possam ter um futuro de qualidade, que elas não precisam tá em escolas tão distante para terem o melhor, que elas aqui no campo, elas tenham essa oportunidade, que com esforço, com dedicação, buscando a realidade de cada um, a vivência deles, tá certo? É o que eles são, é o que eles têm, é o que a gente vive, é o que a gente convive dia a dia, então, eu considero assim, um trabalho de qualidade, juntamente com eles, não só por mim, mas por todos que fazem a escola.

Dessa forma, concebe-se que a luta dos povos do campo por qualidade de vida e permanência no campo, é um dos pontos principais no projeto de sociedade da Educação do Campo, onde os sujeitos camponeses afirmam que esse é o seu desejo e de sua comunidade. Sentimos aqui a identidade de pertença da educadora com o campo, pois conforme Pereira (2009) é de suma importância se ter professores que conheçam a história da comunidade e vivencie os valores culturais camponeses, e, além disso, demonstre compromisso com a escola inserindo-a nos anseios do lugar onde vivem.

Portanto, no geral, o que ainda vemos no contexto local é uma implementação tímida das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo. Assim, o que desenvolvemos aqui, confirma os proble-

mas em torno da educação camponesa nos municípios com características semelhantes a Marcelino Vieira/RN, em relação ao reconhecimento e a efetivação da base legal da educação brasileira, que hoje versa sobre a especificidade e a diversidade presentes nas escolas camponesas, assegurando o direito a uma educação que considere os saberes e a experiência do povo camponês, que veja o campo como espaço de possibilidades e de identidades, com direito a políticas públicas educacionais que atentem para essas características, fortalecendo o desenvolvimento local.

## APONTAMENTOS FINAIS

Caminhar pela legislação brasileira e refletir sobre um cenário educativo local, se torna um percurso de novas percepções sobre a educação que se desenha no campo brasileiro, pois a conquista das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo na história da educação em nosso país, se configura em um acontecimento que poderá transformar a estrutura educacional que temos na esfera global e local.

No entanto, o que ainda vemos no contexto local é uma implementação tímida dessas Diretrizes e a contradição entre o discurso e a prática, uma vez que, em documentos que norteiam o trabalho educacional, percebe-se a ausência da identidade camponesa na maioria das ações propostas nos planejamentos da gestão da educação municipal, e, na falta do conhecimento das Diretrizes por parte do dirigente municipal, o que torna explícito a urgência de mudanças conjunturais que possam transformar uma estrutura ultrapassada na forma de gerir a educação.

Esse contexto problematiza a educação camponesa nos municípios de características semelhantes a Marcelino Vieira/RN, em relação ao reconhecimento e a efetivação da base legal da educação brasileira, que hoje versa sobre a especificidade e a diversidade presente nas escolas camponesas, assegurando o direito a uma educação que considere os saberes e a experiência do povo camponês, que veja o campo como espaço de possibilidades e de identidades, com direito a políticas públicas educacionais que atentem para essas características, fortalecendo o desenvolvimento local.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 44/2004 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.934/1996**. Disponível em [http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC\\_DSC\\_NOME\\_ARQUI20041202141358.pdf](http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20041202141358.pdf). Acesso em janeiro de 2012.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>. Acesso em novembro de 2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma Caminhada. In: KOLLING, E. J. CERIOLI, P. R. CALDART, R. S. (orgs.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas – Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

HADDAD, Sérgio. Direito à Educação. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

**Lei Orgânica do Município de Marcelino Vieira/RN.** Câmara Municipal de Marcelino Vieira/RN: 2002.

MOLINA, Mônica Castagna. A constitucionalidade e a justicibilidade do direito à educação dos povos do campo. In: SANTOS, C. A. (org.) **Educação do Campo:** Campo – Políticas Públicas – Educação. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 7. Brasília: Inkra; MDA, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna. SÁ, Lais Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PEREIRA, Antonio Alberto. **Pedagogia do Movimento Camponês na Paraíba:** das Ligas aos Assentamentos Rurais. João Pessoa: Editora Universitária, 2009.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social:** Métodos e Técnicas. São Paulo: Atlas, 2011.

SOARES, Edla de Araújo Lira. Relatório do Parecer das Diretrizes. In: KOLLING, Edgar Jorge. CERIOLI, Paulo Ricardo. CALDART, Roseli Salete (orgs.). **Educação do Campo:** identidade e políticas públicas – Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

SILVA, Rosa Helena Dias da. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo: uma leitura comparativa, a partir da temática da educação escolar indígena. In: KOLLING, Edgar Jorge. CERIOLI, Paulo Ricardo. CALDART, Roseli Salete (orgs.). **Educação do Campo:** identidade e políticas públicas – Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

# A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS: O CAMPO, SEUS SABERES E EXPERIÊNCIAS NAS VOZES DE DISCENTES CAMPONESES DO CURSO DE PEDAGOGIA

**ANA PAULA MARINHO DE LIMA**

(UERN) – ninapaula01@hotmail.com

**JOSÉ EVANGELISTA DE LIMA**

(Profº/UERN) – jlma\_psicol@hotmail.com

**ANA LÚCIA AGUIAR LOPES LEANDRO**

Profª Dra. Orientadora/UERN – oliveiraaguiar@msn.com

## INTRODUÇÃO

O trabalho apresentado tem sua origem da pesquisa em andamento intitulada como: *A “palavramundo” Camponês no Curso de Pedagogia: o doce sabor, e busca de encontros e trocas, na “dança” dos saberes na Universidade*, desenvolvida na Universidade do Estado Rio grande do Norte na qual, é financiada pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Norte (FAPERN).

Sendo assim, a pesquisa encontra nos discentes vindos do campo sua fonte vital. São homens e mulheres alicerçados de uma cultura na terra, do plantio na época do inverno, da panela de barro, dos dias de colheita que reúnem a família inteira no cercado para ajudar na lida, pois, é de sol a sol que vai se “costurando” a vida no campo. Esses saberes devem ser levados em consideração no decorrer da formação dos discentes camponeses corroborando para que haja sua inclusão no meio acadêmico.

O texto ainda aborda a importância de uma educação mais humana, que tenha como principal objetivo o desenvolvimento dos sujeitos, seus sentimentos, seus fracassos e êxitos, Freire (2008) versa uma educação problematizadora que possibilite ao homem (do campo) uma discussão “corajosa sobre a sua problemática” e mais, da inserção do sujeito nessa problemática, ou seja, afastando de si a ideia de neutralidade perante a situação vivida, já que, é tomando consciência da sua participação no processo de formação que os discentes camponeses poderão lutar em busca de uma educação de qualidade e de um país mais justo.

Sendo assim, é na perspectiva de uma educação mais inclusiva que a pesquisa tem como objetivo refletir a academia como espaço de sujeitos situados historicamente, concretos, diversificados e culturais, onde seus conhecimentos devem ser entendidos como recursos para a ação docente. Além disso, acreditamos que a palavra, a voz dos discentes camponeses podem diluir com preconceitos sobre o campo, bem como, mostrar a toda comunidade academia que mesmo vindo de uma realidade constituída por fragilidades os alunos do campo que chegam à universidade trazem na bagagem milhares de saberes dos quais devem estar em constante diálogo com os saberes científicos na promoção de novas aprendizagens, tornando a formação desses sujeitos cada vez mais significativa.

Nesse contexto, a investigação proposta pela pesquisa tem sua metodologia inspirada nos ensinamentos de Paulo Freire (1996), cuja pedagogia decorrente é aquela que tem que ser forjada com os sujeitos e não para eles. Para erguer e analisar a experiência de discentes camponeses e os seus saberes do campo no cotidiano da sala de aula, juntamos a metodologia da História Oral à pesquisa qualitativa, com as histórias de vida, motivando os discentes camponeses para que relatem sobre

seus saberes e ensinamentos com o cultivo da terra, com o dia a dia do campo, e a relação com a família.

Logo, o projeto tem como campo de pesquisa a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN na cidade de Mossoró, precisamente o Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação- FE. Sua amostragem engloba 20 (vinte) dos discentes camponeses matriculados entre o 1º e 8º período, e 07 (sete) professores, correspondendo a um de cada período. Todavia, a primeira etapa está sendo realizada com os discentes camponeses do curso e contou com as narrativas de cinco voluntários. Dos cinco participantes trazemos para somar a este trabalho a voz de três camponesas que nos cativou por sua forma de narrar suas experiências na terra, sua luta perante os desafios para estudar, visto que, é preciso que os oprimidos vão à luta, derrotem seus opressores e é narrando suas histórias de vida que os discentes do campo têm a oportunidade de serem reconhecidos, de serem vistos além dos estigmas posto por uma sociedade, ainda, excludente.

Cabe citar, que os nomes das discentes voluntárias que narraram suas experiências serão fictícios, obedecendo ao acordado com as mesmas, assim como o respeito e responsabilidade no uso de seus dados pessoais. Desta maneira, optamos por chamá-las de Licuri<sup>1</sup>, flor do Sertão<sup>2</sup>, e Asa branca<sup>3</sup>.

As narrativas construídas pelas discentes seguiu uma série de temas que serviram para nortear as discussões. Dentre eles, foram escolhidos dois temas pertinentes para entendermos como os discentes camponeses se sentem diante da academia, seu sentimento de inclusão e suas memórias como oriundos da terra. Os temas foram: *Narrar sobre os saberes trazidos pelos discentes camponeses e o diálogo com os saberes da academia; Narrar sobre sua história, memórias, com as experiências, o sentimento de pertença, de ser do campo, na escola básica e na universidade.*

## VIDA CAMPESINA: DO ANONIMATO A INCLUSÃO

O projeto a “palavramundo” é a pioneira no âmbito da UERN em lançar seus olhares para os saberes do homem do campo, sua inclusão na academia, bem como, ouvi-los trazendo para o nosso convívio histórias de vida adquiridas mediante as aprendizagens da luta cotidiana no campo.

Até o presente momento o discente camponês do curso de Pedagogia tem um perfil construído em meio à cultura da panela de barro, da inchada, da carroça, como principal meio de transporte. Essa singela apresentação desses sujeitos se faz pertinente devido às mudanças que o modelo capitalista vem causando no meio rural, não só no Brasil mais no mundo, submetendo a classe camponesa à subordinação, inserindo-a numa sociedade capitalista (MARQUES, 2008), considerando o camponês, que planta manualmente e para seu sustento, como ultrapassado.

No entanto, o que podemos acompanhar com as narrativas das discentes voluntárias da pesquisa, é o seu desenvolvimento como filhas de camponeses, ainda em costumes simples, sem a presença de aparatos tecnológicos, por exemplo, na hora de plantar os grãos. É desse contexto que vem os discentes camponeses do curso de pedagogia e são esses saberes que fazem a diferença, que os tornam cada vez mais fortes e decididos a vencerem os desafios da vida.

Foi possível perceber com a realização da pesquisa que quando os discentes vindos do campo chegam à universidade trazem como meta estudar para se tornarem “gente”, esse pensamento é

<sup>1</sup> O Licuri é uma palmeira sertaneja. Ela também é conhecida como aricuri, nicuri e alicuri. O seu fruto é usado para confecção de óleos cosméticos, doces e salgados. Esta palavra fará referência ao nome fictício de um dos sujeitos da pesquisa.

<sup>2</sup> Este termo será utilizado como referência ao nome fictício de uma dos sujeitos da pesquisa.

<sup>3</sup> A Asa Branca é um pássaro da Família Columbidae, Espécie Columbapicazuro. Esta espécie é muito comum nas caatingas Nordestinas. Esta palavra fará referência ao nome fictício de um dos sujeitos da pesquisa.

unânime entre os voluntários, podendo ser interpretado como uma maneira de demonstrar que os conhecimentos, as experiências camponesas não são reconhecidos pelos próprios discentes como um elemento a mais para sua formação. Esse pensamento é alimentado ainda mais pela falta de assuntos referentes ao campo no decorrer das aulas.

Ainda foi possível observar nas vozes dos discentes, em resposta à questão do *Falar sobre os saberes trazidos pelos discentes camponeses, e o diálogo com os saberes da academia*, que, entendem os saberes do campo como sendo do sensu comum, dessa maneira, não sendo valiosos para academia, e por sua vez, abre suas “portas” apenas para saberes comprovado cientificamente, de pesquisadores já experientes.

É que esses saberes eles são confrontados com os saberes científicos, científicos no sentido de ter um aporte teórico, e porque muitas vezes esses saberes camponeses eles são do censo comum, das vivências, diárias do seu cotidiano no campo. (LICURI, aluna do 8º período do curso, 2013).

Esse trecho da narrativa de Licuri versa sobre a “devoção” que a academia tende a destinar ao saber científico, na perspectiva de ensinar aos camponeses as técnicas, as teorias e o fazer. Ora, as aprendizagens dos camponeses vêm das experiências concretas adquiridas na luta cotidiana com a terra, dos saberes que vêm sendo construído há décadas e que não podem ser postos à margem, como se nada tivessem para contribuir com a formação dos camponeses, muito pelo contrário, são saberes vindos de homens e mulheres oriundos da sabedoria em estreita relação com a natureza, do saber plantar e colher para se alimentar, do conhecimento das ervas medicinais, das plantas venenosas que se escondem entre os matos, por isso, é certo afirmar que não existe um mestre que ensina e um aprendiz que, estando vazio, só recebe o conhecimento. A esse respeito argumentamos com Freire (1981, s/n) que os discentes camponeses “não devem ser considerados como ‘vasilhas’ vazias nas quais vá se depositando o conhecimento dos especialistas, mas, pelo o contrário, sujeitos, também, do processo de sua capacitação”.

A narrativa de Flor do Sertão acompanha os sentimentos de Licuri. Para ambas, não há nenhuma relação de troca entre os saberes na academia. Porém, há um pequeno trecho na fala de Flor do Sertão que nos chamou a atenção, quando ela diz:

Assim, em relação a esse diálogo entre os saberes da academia como os saberes que a gente traz do campo não vejo relação [...] É meio que, um saber “fora parte” do que você deve aprender na academia. E já os conhecimentos aprendidos na academia já parte mais pra o científico, pra saberes comprovados que já foram estudados há séculos atrás. (FLOR DO CAMPO, aluna do 8º período do curso, 2013).

Ela deixa claro que há uma separação entre os saberes. Expressa a sua percepção quanto ao fato de não estarem respeitando suas identidades camponesas como ferramenta de formação. E isso, acaba conduzindo-a ao encontro de sua história de vida no campo apenas como uma lembrança feliz, onde se divertia e trabalhava com os irmãos no roçado, deixando a margem do esquecimento o poder formativo que os seus saberes de terra traz. É como se tivesse que apagar esses saberes da memória, mesmo que por um tempo, para adquirir o saber que a partir de então a transformará em um novo ser, mais capaz, mais inteligente e decidida diante dos desafios da vida, e assim, vai esquecendo-se que os conhecimentos científicos e as experiências empíricas dos camponeses estão condicionados a história de seu tempo e do passado, bem como, as manifestações culturais de todo um povo (FREIRE, 1981).

Ainda pode-se observar que cada expressão pronunciada pelas discentes soava como uma tomada de consciência de que seus saberes camponeses não são citados em sala de aula por não perceberem um poder formativo. Assim, é dado ao saber científico, uma maior valia como se ele somente fosse o responsável pela formação do indivíduo no âmbito de uma formação acadêmica.

Portanto, o sujeito formador acaba por alimentar nos sujeitos em formação um sentimento de rejeição, dificultando dessa maneira a real inclusão camponesa na universidade. Vale salientar, que essa não é a educação para o homem do campo que buscamos, fora de seu contexto histórico-social. A educação que este trabalho defende está pautada nos pensamentos de Freire (2005) quando nos diz que não existe uma educação desvinculada do mundo, nesse sentido, onde o camponês estar inserido, caso isso aconteça, está sendo negado a esses sujeitos o direito de ser, antes de tudo, homens e mulheres históricos que por centenas de anos vem escrevendo suas histórias, deixando para as gerações futuras um legado cultural responsável por caracterizar os povos desse país.

Todavia, é nesse contexto de luta por seus direitos, por respeito a sua identidade cultural que pedimos para os discentes camponeses *narrar a sua história, memórias, com as experiências, o sentimento de pertença, de ser do campo, na escola e na universidade*. Para refletirem sobre essa questão, os discentes viajaram ao campo de anos atrás, de quando ainda eram crianças e corriam pelo terreiro em busca de aventura, do plantio na terra junto com a família.

E entre uma narrativa e outra fomos observando que os sentimentos das discentes são de pertença, nenhuma pretende “renegar” sua origem campesina, com a família de hábitos simples construídos na luta diária na terra. Licuri que tem 26 anos e que no ano de 2010 veio morar na cidade devido os estudos, expressa muito bem seus sentimentos de pertencer à cultura camponesa almejando que esses saberes fossem além do homem do campo.

[...] Seria importante pra que a população urbana reconhecesse e pudesse conhecer um pouco mais sobre as vivências, dos conhecimentos do camponês. E que os saberes da experiência meu como camponesa, eles são valores que vão perpassar a minha vida, acadêmica, eles vão estar pro resto da minha vida. (LICURI aluna do 8º período do curso, 2013)

O sentimento de ser reconhecido, valorizado por ser do campo e trazer muitas aprendizagens agora é perceptível na fala da discente. Ela quer sentir-se parte do mundo acadêmico, aprender com os saberes científicos sem perder sua essência, visto que, cada vez mais distantes de casa e totalmente inseridos no mundo urbanizado é plausível que vão ficando para trás valores, costumes aprendizagens que só aqueles educados no campo apresentam, e dessa maneira também vai se perdendo com o tempo a cultura do homem camponês, pois, eles estão sendo tragados pela cultura urbanizada, sua forma de viver pautada num regime de lucros.

Não queremos dizer que os camponeses, por vontade própria, não podem escolher um novo estilo de vida, novas maneiras de se portar distintas de sua cultura, no entanto, que seja uma escolha, ao invés de uma opção para sobreviver. Não é justo excluir esses povos por correrem o risco de se tornarem arcaicos, por não ceder ao modo de vida de uma sociedade consumista e que por esse motivo acaba por renegar seu povo.

Por isso, almejamos uma educação mais comprometida com a diversidade, com o legado cultural de cada povo, seja nos assentamentos, na cidade, na comunidade indígena, o que é preciso é que os sujeitos vindos do campo sejam incluídos e respeitados no âmbito da universidade perante suas identidades campesinas.

Além disso, as narrativas nos mostram que os discentes camponeses do curso de pedagogia querem ser ouvidos sobre as vivências de sua terra, de sua gente, seu cotidiano, de como é a educação no campo e quais os motivos os levaram até a escola na cidade e gradualmente a universidade, bem como uma formação que os preparem para voltar ao campo e dessa maneira ajudar sua comunidade, pois, ao narrar suas histórias de vida esses sujeitos tem a oportunidade de olhar para si, desta vez com um olhar crítico, reflexivo perante sua participação diante as situações vividas.

Segundo Passegi (2008, s/n) “Os fios que se tecem e se entrelaçam nas narrativas que se seguem são bastante reveladores do quanto à escrita se constitui num instrumento de expressão, de reflexão e expansão de si”, sendo assim, a cada memória resgatada, os discentes camponeses não estão apenas buscando lembranças, mas refletindo sobre elas, sobre situações vividas que também são responsáveis por suas decisões, ou a falta delas. Responsáveis pelos seus sentimentos de angústia, por exemplo, por não ser valorizada como camponesa.

Na narrativa de Asa Branca, a angústia que, originada pelo desprezo também é perceptível, faltam discussões sobre suas raízes, e mais que isso, falta a “dança” entre os saberes.

Aqui a gente vê as coisas totalmente da zona urbana, a gente não vai levar isso pro sítio, até porque a aprendizagem deles vai dificultar, porque vai ter coisas que a gente vai falar da realidade daqui que lá eles não vão entender, então assim, que os professores deviam pensar mais nisso também porque aqui desde quando eu entrei eu não vi ninguém falar sobre o campo, sobre zona rural. Quando vocês falaram do projeto eu até me surpreendi porque eu não tinha ouvido falar nada sobre zona rural aqui não (graduanda do 2º período do curso, 2013).

A aflição demonstrada por Asa branca é natural, se entendermos o contexto educacional defasado pelo o qual passa o aluno do campo no Ensino Básico. A falta de escolas de qualidade, a distância percorrida para poder estudar, as condições financeiras e o próprio preconceito. Precisamos de uma educação que os levem a desenvolver competências para melhorar seu lugar, torná-lo digno para que todo camponês construa sua identidade pautada numa vida campesina feliz.

Corroboramos com Caniello e Tonneau (2006, s/n) quando pesam uma educação do campo capaz de desenvolver competências, ou seja, *integração dos múltiplos saberes*<sup>4</sup> só assim será possível à transformação de consciência desses sujeitos. É na promoção do conhecimento que eles terão capacidade de participarem criticamente da política, da educação e na elaboração de políticas públicas desse país. E ainda, uma formação que conduza o discente campesino de volta a seu lugar de origem com estratégias, com argumentos e coragem para agir nas situações reais de descaso no campo, pois, não cabe formar esses sujeitos para o esquecimento de suas origens, mas lhes dá oportunidades e com elas o direito de escolha, de ficar ou partir.

Ainda convidamos os discentes para passear em suas memórias onde puderam visitar o tempo que estudaram no Ensino Básico. As lembranças foram surgindo e se organizando, dando forma a histórias que os possibilitaram chegar à sala de aula, de como gostavam de estudar ali, que era sua terrinha. Até a tristeza de ter que sair para concluir o Ensino Médio na cidade mais próxima.

a gente teve ir que morar na cidade, porque tinha que estudar, e nossa vida escolar no campo também foi um pouco difícil porque a escola era longe, era uma escola isolada, a professora era do magistério, e a sala era multisseriada, então ela tinha que atender 1º, 2º, 3ª e 4ª série, na época ainda era série. E, era um pouco difícil lá gente tinha que acordar cedinho, tipo, cinco e meia, pra tá lá de sete horas porque era longe e as vezes

<sup>4</sup> Saberes herdados da experiência e da tradição e aqueles provenientes da ciência e da erudição

a gente tinha que ir de cavalo ou de carroça, de bicicleta (LICURI aluna do 8º período do curso, 2013).

A educação que Licuri descreve em sua narrativa é comum nas salas de aula da educação do campo desse país. Na educação infantil em escolas da cidade, por exemplo, é incontável a quantidade de crianças vindas de assentamentos e que deveriam estar no 4º ano, quando, no entanto, está no 1º ano por não saberem ler e nem escrever.

O que nos leva a refletir sobre o que está acontecendo com as escolas básicas do campo mesmo depois dos ganhos advindos dos Movimentos Sociais, da Reforma Agrária, e como essa realidade pode vir refletir no discente camponês que chaga a universidade, pois, partimos do princípio que uma boa formação começa no ensino básico. Para Souza (2008):

“A emergência da educação do campo caracteriza-se pela *ausência e experiência*. É a ausência de escola, de professor com formação consistente para o trabalho nas escolas localizadas nos assentamentos; ausência de técnico-agrícola; ausência de professores” Da ausência, na ação do movimento social, emerge a experiência do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), da Pedagogia da Terra, da Educação de Jovens e Adultos, da Ciranda Infantil etc. Ausência e experiência desencadeiam uma prática afirmativa da educação do campo, reafirmada nos encontros estaduais, nacionais e conferências sobre educação do campo (p.1095).

Como diz a autora, entre ausências e experiências, e porque não dizer, entre erros e acertos, vai se construindo a educação do campo, almejando que seja uma realização conquistada com maior participação dos homens e mulheres campesinos. É notável que ainda haja muito que se fazer, e nesse contexto está à universidade, pois é oferecendo uma formação inclusiva preocupada com o homem na sua totalidade humana, que a educação direcionada para os filhos e filhas do campo conseguirá ser significativa para eles. Cabe salientar que a inclusão do discente camponês do Curso de Pedagogia da UERN perpassa especialmente pela troca entre os saberes, pelo respeito ao saber popular que esses sujeitos trazem e que fazem parte de suas vidas. Concordamos com Freire (2001) quando diz que:

“Em lugar da decretação de uma nova história sem classe sociais, de uma dialética sem luta, sem utopia, e sem sonho, o que a cotidianidade mundial nega contundentemente, o que temos a fazer é repor o ser humano que atua, que pensa, que fala, que sonha, que ama, que odeia, que cria e recria, que sabe e ignora, que se afirma e que se nega, que constrói e destrói, que é tanto o que *herda* quanto o que *adquire*, no centro de nossas preocupações.” (FREIER, pg. 03)

Como nas palavras de Freire, é preciso que o homem com toda sua essência humana seja a principal razão pela qual a educação venha existir, sendo assim, não se renuncia, por exemplo, anos de experiências de um camponês quando no cercado olha para o horizonte e decide a começar o plantio porque o ano vai ser bom de inverno.

Por isso, há necessidade de uma escola que dê valor ao conhecimento do aluno do campo, mas antes, é preciso conhecê-lo e é na troca entre os saberes, no diálogo entre as culturas que isso acontecerá, e nesse momento, serão vencidos preconceitos, que ainda hoje, fazem os discentes vindos do campo se sentirem excluídos.

Eles diziam que não tinha preconceitos, mas a gente sabia que tinha sim. A sala era tipo dividida, o pessoal da zona urbana e zona rural e eles, tipo assim, desvalorizavam a gente, não falavam com a gente, tinha esse desprezo. Só que como a gente se esforçava muito, a gente era assim inteligente, que se esforçava mesmo, que estudava de verdade,

ai acontecia de quando tava perto do trabalho em grupo, eles sempre vinham falar com a gente pra entrar no grupo, quando tava perto de prova começava a falar com a gente pra conseguir cola mesmo. Era desse jeito, né enfeitando a história não, mas é assim mesmo, sempre tinha essas coisas (Asa Branca aluna do 2º período do curso, 2013).

A divisão entre o aluno do campo e o aluno da cidade citada por Asa Branca quando estudava no Ensino Básico é apenas uma das truçulências pela qual passa os alunos camponeses, é como se tivessem que provar algo, talvez de não serem capazes de estarem ocupando os bancos da escola.

Esses estigmas que rebaixam a imagem do discente camponês a meros “matutos”, povos do mato sem educação, acompanhou esses sujeitos até o Ensino Superior, como pode ser visto nas narrativas, claro que a cada vitória sua autoestima ia sendo renovada, já que, a vida no campo, sua lida na terra, os pés sujos de barro são símbolos que diferenciam a cultura campesina das outras culturas, e se pensarmos bem veremos que um povo sem cultura é um povo miserável, que nada tem para deixar a sua prole. Que a cultura do campo sirva para caracterizar uma parte da humanidade dando-lhes identidade própria ao invés de rotulá-las a ponto de torna real sua exclusão, e por pior que pareça, de fazê-los se sentirem inúteis, dispensáveis, pois, como diz a discente Licuri:

Esses saberes de experiências muitas vezes se cria um rótulo, um estereótipo, que o aluno do campo ele tem uma característica, eu não sei exatamente, mas é tipo assim, como se ele fosse um aluno mal vestido, se ele não tivesse muita personalidade, ele fosse um sujeito que não trouxesse nada, de sabedoria, ele fosse uma pessoa ‘lesada’, eu poderia até usar esse termo assim, de ‘lesado’ entre aspas, porque, acham que eles são mal vestidos, andam sujos, não sabem falar, não sabem se portar diante de outros.

A discente usa o termo “lesado” para demonstrar como se sente diante os olhares das outras pessoas. Ela ainda revela em suas palavras o espanto por parte dos colegas da faculdade quando diz que vem do campo:

E aí assim, no início do curso, quando falavam ‘você é de onde’, ‘veio de onde’, e eu dizia vim do sítio, do campo, diziam assim, “nem parece que você é do campo”, mas aí eu sempre ria e deixava pra lá, deveria ter perguntado, “por quê?”, mas aí diziam “nem parece” somente riam. Como se fosse uma pessoa que não tivesse condições de chegar à academia, à Universidade. [...] E assim, e acham que só quem pode ocupar esses espaços na Universidade são pessoas que tiveram a educação na cidade. (LICURI aluna do 8º período do curso, 2013)

Certamente, esse espanto vivido por seus colegas e percebido por Licuri se dá devido aos estereótipos disseminados durante anos em suas cabeças, que transforma o homem do campo em um coitado que nada sabe sobre se vestir, sua linguagem é sem nexos e incoerente, preenchida de trocadilhos bobos, e outros estigmas que ela cita em sua narrativa. Por isso, quando seus companheiros criados e educados nos costumes urbanos a “examinam” percebem sua forma de vestir tão natural quanto às deles, sua linguagem coerente, sua capacidade de estar ocupando um lugar na universidade, logo, a imagem que Licuri apresenta não condiz com a de um povo que vem do mato e só sabe ordenhar as vacas como eles acreditavam ser.

No entanto, as memórias das discentes voluntárias da pesquisa “palavramundo” também as transportaram para dias de alegria, de aprendizagens quando iam plantar com a família no cercado, das traquinagens que faziam por serem crianças, mas eram descobertas no dia de colheita. A discente Flor do Campo lembra com muito entusiasmo um dos dias de trabalho no cercado, onde se divertia e ajudava a família no sustento da casa.

A gente plantava feijão, milho, gergelim. O interessante era a quantidade, sempre tinha aquela preocupação do meu pai que dizia “feijão você coloca tantos grãos, pra milho é t/anto” só que criança né, muito traquina, eu louca pra terminar minha vasilha coloca mais, era interessante como eles percebiam quando a planta tava crescendo, por que o milho se não for aquela quantidade não nasce só um pé, ele vai nascer muitos pés no mesmo local, e acaba prejudicando o desenvolvimento do alimento por que não vai tendo espaço suficiente para se desenvolver. Ai meu pai dizia o seguinte, quando tava crescendo as plantas “eu queria saber quem foi o neguinho ou neguinha que colocou semente demais no local que não devia” e todo mundo ficava desconfiado, mais de certo modo ele já sabia que era a gente por que meus irmãos já tinham costume de plantar e nunca tinha acontecido isso só acontecia quando a gente ia (discente do 8º período do curso, 2013)

A narrativa de Flor do Campo nos leva ao cerne do que constitui a identidade camponesa, o seu trabalho na terra. É a relação que as camponesas e os camponeses desenvolvem com a terra no momento de plantar, de cultivar, de aguar, do cuidado, que os fazem filhos de uma cultura característica do campo.

Eles sabem que a terra é, antes de tudo, a “mãe” que os alimenta, e como toda mãe, ela merece o seu respeito e amor. Logo, aqui, encontram-se os saberes desse povo, pois, como salienta Claval, “No campo e na fazenda, convém saber como e quando laborar, esterrear, semear, tirar a erva, colher, e aprender onde guardar os animais, o que lhes dar para comer, como os ordenhar e os atrelar” (2001, p. 80).

São saberes que não podem ser deixados de lado pela academia, pelo professor que também é peça importante nesse processo. A figura do professor transita por meio a diversidade existente na sala de aula, logo, pensar a inclusão dos discentes camponeses sem a intervenção do professor não seria possível, já que, ele é o responsável por mediar os conteúdos e discussões em sala. Ele mantém contato direto com os alunos, com suas emoções, com suas alegrias e suas tristezas. Por isso, a atuação desse profissional deve ser entendida para além do ensinar, deve ser uma demonstração de amor como diz Freire (1996).

Portanto, é motivado pelas narrativas de Flor do Campo, Asa Branca e Licuri, que a partir desse trabalho atribuímos ao diálogo a principal forma de reflexão da sociedade, no que se refere refletir sobre a vida no campo, e reconhecer o povo que dela faz parte. É invocando a memória que o aluno campesino também refletirá sobre sua condição de ser do campo e terá o verdadeiro conhecimento do seu “eu” como homem e mulher da terra, nutridos de cultura, saberes, histórias a ser reconhecida e dessa forma incluída por toda a sociedade acadêmica.

## CONCLUSÃO

Durante a pesquisa pode-se perceber a satisfação dos discentes ao narrarem suas histórias. Ficou evidente a alegria de reviver valores, aprendizagens, costumes, os quais foram e continuam sendo à base da sua educação. O sentimento de pertença, a satisfação pelo reconhecimento como sujeito da própria realidade, ativo, participativo se fez presente nos instantes de contar, de narrar o saber da pertença.

No entanto, quando pedimos para narrarem suas memórias sobre a escola, a universidade, essas narrativas seguem o que a nosso ver, seria um desabafo seguido de um pedido. Desabafo por perceberem que seus saberes não estão tendo o devido reconhecimento, não a diálogo nas aulas, eles nem são notados perante suas especificidades camponesas, então, vem o pedido, de ter uma

formação contextualizada onde possam ser entendidos e reconhecidos por serem do campo e por trazerem saberes também valiosos para sua formação.

Os discentes camponeses se mostram vivos perante sua formação da terra e reconhecedor da situação de desvalorização pela comunidade acadêmica. Essa lacuna deixada em sua formação só alimenta o sentimento de exclusão, que vem desde sua vida escolar no ensino básico, e agora, na universidade não veem diferença ao desrespeito aos seus conhecimentos como fonte de aprendizagem, ou seja, eles sentem a falta de uma educação que lhes deem competências para voltar a suas comunidades com argumentos fortes capazes de ajudá-la, de transformar a realidade do campo que não pode ser vista apenas pelas secas que castigam, pelo trabalho arduo na terra, mas como um lugar de gente inteligente cujo saber é formador de cidadãos.

Logo, as discussões vividas até o presente momento nos permitem perceber a importância de narrar suas trajetórias para esses homens e mulheres que aos poucos vão se tornando mais conscientes de sua atuação na academia como responsáveis, também, pela mudança da realidade. Ainda enfatizamos que não pretendemos descobrir culpados, bem como, apontar “receitas” para solucionar a situação de descaso pelo qual o discente camponês vem enfrentando em sua trajetória escolar, mas, de alavancar novas discussões que venham a somar com as discussões feitas sobre educação do campo. Almejamos também que outros trabalhos motivados por essa temática tenham vida, pois, essa é uma luta de todos que, incansavelmente acreditam numa educação melhor, numa Educação do Campo digna e justa para os filhos deste Brasil.

## REFERENCIAS

- CANIELLO, Márcio de Matos. *O Ethos Brasília: Sociologia histórica da Formação Nacional-1500-1654*. Recife. Tese. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Pernambuco, 2001
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- PEREIRA, Maria Izabel Galvão Gomes. Práticas Educativas, Territórios e Biografização: reflexões a partir da Educação Rural. In: **Tendências da pesquisa (auto) biográfica**/Maria da Conceição Passeggi (Org.).- Natal/RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- CLAVAL, Paul. *A Geografia Cultural*. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo, Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática Pedagógica**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.
- PASSEGI, Maria da conceição. **Narrativas autobiográficas: uma prática reflexiva na formação docente**. In: Colóquio Nacional da AFIRSE. Bahia/UNB, 2003.
- MARQUES, M. I. Medeiros. A atualidade do uso do conceito de camponês. *Revista NERA*, São Paulo, vol. 11, n. 12, p. 57-67 jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/viewFile/1399/1381>>. Acesso em: 20 maio. 2013.
- SOUZA, M. A. de: Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica, *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 maio. 2013.

# CONSTRUINDO DIÁLOGOS INTERGERACIONAIS ENTRE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS NO PARQUE ELIANE EM TERESINA-PI

## **EFIGÊNIA ALVES NERES**

Graduada do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí-UFPI. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Cidadania – NEPEGECI e do Observatório de Juventudes, Culturas de Paz em Combate às Violências nas Escolas – OBJUVE. (Bolsista-PIBIC/CNPq/UFPI) – efigeniaufpi@hotmail.com

## **MARIA DO CARMO ALVES DO BOMFIM**

(Doutora em História e Filosofia da Educação. Professora Adjunta do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí-UFPI. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Cidadania – NEPEGECI. Prof.ª Dr.ª Orientadora/ UFPI) – carmicita@ig.com.br

## **INTRODUÇÃO: COMO CHEGAMOS ÀS INQUIETAÇÕES SOBRE OS DIÁLOGOS INTERGERACIONAIS**

Os desejos e interesses em pesquisar sobre os Diálogos Intergeracionais emergiram de nossas inquietações frente às experiências vivenciadas durante as práticas do Projeto de Intercâmbio Científico- Cultural “Rodas de Culturas”, desenvolvido na comunidade Parque Eliane, localizada na zona sul da cidade de Teresina-PI, entre a Universidade Federal do Piauí/UFPI, a Universidade Estadual do Piauí- UESPI e a Università Degli Studi Di Verona – UNIVR/Itália.

Nas nossas idas à comunidade Parque Eliane, compreendemos a necessidade de estudar e lidar com a relação existente entre as diversas gerações na sociedade contemporânea. Daí derivou-se algumas indagações, que nos fizeram averiguar que muitas são as perguntas suscitadas por essa temática e poucas são as respostas. Eis algumas que se expressam no cotidiano e estão influenciando a busca de aprofundamento sobre como se relacionam os diversos grupos etários: Como vivem as diversas gerações na sociedade contemporânea? Que mudanças estão sendo sentidas? Há de fato, entre elas, conflitos, competição, cooperação, afetividade, indiferença, autoritarismo ou igualitarismo? É possível fomentar processos de educação recíproca entre as diferentes gerações? O lazer e a troca de experiências podem reduzir a segregação e preconceito entre as pessoas de idades muito distintas?

Foi então, com base nesses inúmeros questionamentos que resolvemos desenvolver este estudo. O ponto de partida são os espaços de socialização e educativos da Casa de Artes e Culturas-CAC, localizada na comunidade supracitada e os espaços de vivências familiares e sociais- casa, igreja e Associação de Produção “Mulheres Perseverantes” dos sujeitos/as (jovens, adultos e idosos) envolvidos nesse processo de investigação.

Este artigo, portanto, tem como objetivo central suscitar as inquietações e experiências dessa pesquisa em andamento do Programa PIBIC/CNPq/UFPI, intitulada “A Construção de Diálogos Intergeracionais entre Jovens, Adultos e Idosos no Parque Eliane em Teresina- PI”.

## **O PARQUE ELIANE: ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE DIÁLOGOS INTERGERACIONAIS**

A comunidade Parque Eliane está localizada na zona sul da capital do estado do Piauí-Teresina, sua origem é resultante de uma ocupação que iniciou em fins do ano 2000 por famílias oriundas de

várias áreas dessa capital, como o bairro Angelim, Promorar, Comunidade Salobro, Nazária, Cerâmica Cil, de cidades do interior do Piauí e do Maranhão. Esse processo de ocupação ainda prossegue, mas nenhuma família, embora já tenha o direito a terra pela lei do usucapião, até hoje, não possui documento oficial que regulamenta sua posse, razão essa motivada pela não prioridade dos poderes públicos por aquela área e, ainda, a pouca mobilização destes para tal fim.

Segundo Santos (2008) a maioria das famílias construiu sua casa com tijolos e telhas por conta própria, outras também com o mesmo material, através do financiamento de projetos governamentais como “Minha Casa, Minha Vida”, cujos recursos são advindos do governo federal e de outros projetos financiados em parceria com a Prefeitura Municipal de Teresina.

As carências básicas da comunidade se multiplicam obstaculizando a sobrevivência da maioria da população que ali habita, sendo as mais prementes: saneamento básico, escola, posto policial, posto de saúde, transporte urbano e espaços de lazer (praças e locais para a prática de esportes destinados a crianças, jovens, adultos e idosos). O mais agravante desta realidade é que inquieta por demais a comunidade diz respeito à ausência de políticas públicas destinadas ao segmento juvenil que, em sua maioria, tem como “única saída” para agregar-se, divertir-se e socializar-se as gangues, que estando em constante disputa entre elas, acumulam um histórico de homicídios, assaltos e furtos dentro da própria comunidade ou fora dela.

Toda essa realidade e contexto sociocultural e histórico da comunidade Parque Eliane influem direta ou indiretamente nas relações existentes entre as diversas gerações e na forma como se constroem os Diálogos Intergeracionais entre os jovens, os adultos e os idosos, pois como aponta Ferrigno (2010) assim como a sociedade é uma realidade objetiva e produto humano, o homem e as diversas gerações também se constituem como produtos socialmente construídos e modificados constantemente pela cultura, sendo no próprio cotidiano desses sujeitos/as que aprendemos nos mais diversos espaços de socialização como se efetuem as trocas de afeto, saberes e conhecimentos específicos de uma geração para outra.

## O RELACIONAMENTO INTERGERACIONAL COMO PROCESSO DE PERMANENTE CONSTRUÇÃO CULTURAL

Como todos os seres humanos e tudo que é dotado de vida somos submetidos ao processo de nascimento, crescimento e de morte, isso se dá por uma imposição da natureza e uma complexa série de fenômenos biológicos que marca o percurso de vida de cada espécie. Para Ferrigno (2010) todo esse desenvolvimento biológico no ser humano pode ser percebido ao longo de uma sucessão de etapas: a infância, a adolescência, a do adulto jovem, a meia-idade e a velhice. Essas fases são decorrentes de singularidades orgânicas, mas também produzidas pela cultura.

Assim, para além das imposições orgânicas, as culturas humanas desde a pré-história até os dias atuais produziram e produzem inúmeras significações para cada uma das etapas da existência do homem, em que regras de conduta são institucionalizadas para as diferentes fases da vida e são expressas no desempenho de papéis sociais. Diante desse processo de construção social das gerações o relacionamento entre as faixas etárias tem se modificado ao longo da história da humanidade.

Como afirma Ferrigno (2010) no mundo ocidental durante a Idade Média, jovens, adultos e idosos se misturavam durante as situações de festa ou de trabalho, nas comunidades rurais e nas pequenas cidades ainda hoje, esse encontro é mais frequente nas manifestações da cultura popular.

Na Idade Média, no início dos tempos modernos, e por muito tempo ainda nas classes populares, as crianças se misturavam com os adultos assim que eram considerados capazes de dispensar a ajuda das mães ou das amas, poucos anos depois de uma desmame tardio, ou seja, aproximadamente aos sete anos de idade. A partir desse momento, ingressavam imediatamente na grande comunidade dos homens, participando com seus amigos jovens ou velhos dos trabalhos e dos jogos de todos os dias. O movimento da vida coletiva arrastava numa torrente as idades e as condições sociais, sem deixar a ninguém o tempo da solidão e da intimidade. (FERRIGNO, 2010, p.44-45).

Nos grandes centros urbanos, ao contrário, percebemos que prevalece atualmente a separação das gerações em espaços sociais exclusivos, em que os jovens, adultos e idosos frequentam lugares diferentes e “exclusivos” para cada geração, a exemplo se pode citar a formação de “tribos juvenis”, que se compartimentalizam e são visivelmente identificadas já na aparência, pelos traços e adereços.

Nesta perspectiva, como salienta Ferrigno (2010) juventude, vida adulta e velhice passam a serem conceitos socialmente construídos, desconstruídos e reconstruídos, como um fenômeno modificado pela cultura, sendo que o entendimento do papel de cada geração e dos ciclos etários está diretamente relacionado à atribuição ao indivíduo de um determinado status, à entrada no mercado de trabalho e a formulação de demandas sociais.

Sendo assim, diante do exposto e da complexidade em que se efetuam as relações intergeracionais evidencia-se o fato de que nas mesmas existem tanto peculiaridades quanto divergências, já que o mero fato de pertencer a um grupo etário não determina por si só uma orientação geral. Nada haverá de comum, caso os indivíduos não pertençam à mesma cultura e sociedade, pois a geração é uma sobredeterminação de fatores históricos e culturais.

## SER “JOVEM”, “ADULTO” E “IDOSO” DENTRO DAS PRÁTICAS CULTURAIS DE DIÁLOGOS INTERGERACIONAIS

Na sociedade contemporânea, percebemos que o fenômeno social de gerações segregadas e a compartimentalização de espaços sociais para as diversas gerações dificilmente nos chama a atenção, já que muitas vezes somos tentados a considerar tal fenômeno como algo esperado, natural, inevitável e até, por diversas razões morais e pedagógicas, adequado.

Bourdieu (1983, p. 82) esclarece pontuando que as classificações por idade (também por sexo e classe) acabam sempre impondo limites e produzindo uma ordem em que cada um deve se manter em seu lugar. Todavia, Motta (2011, p.88) afirma que as idades podem ser vistas de um modo mais individualizado – a idade de cada um –, mas as gerações têm sempre sentido eminentemente coletivo, além de referenciadas umas às outras. No âmago, as idades e gerações constituem um par conceitual mutuamente referido e sujeito a contingências históricas e sociais.

Diante disto, surgem inúmeras inquietações das famílias e de alguns profissionais (educadores, psicólogos, agentes públicos), enfim, estudiosos que convivem diariamente com os problemas evidenciados pelos preconceitos ostensivos e velados e os estereótipos que as diferentes gerações enfrentam e, às vezes, reproduzem.

Os jovens no espaço escolar e também em outros espaços como a rua, clubes e praças, onde a convivência é prioritariamente com seus pares, parecem ser motivados especialmente a formar grupos de amizade compostos por indivíduos de mesma idade ou próxima e com ideias, valores e hábitos bem semelhantes, fato que explica a significativa profusão das chamadas “tribos juvenis”

como as turmas do *rap*, *hip-hop*, *punks*, mauricinhos e patricinhas. O universo adulto é formado em grande parte pelo mundo do trabalho, no qual as relações se dão basicamente com outros adultos, em espaços dedicados ao estudo, ao lazer ou alguma atividade de militância social, política ou religiosa.

“[...] o adulto experimenta a plenitude do tempo presente, o agora. Ele é o protagonista do que se considera ser o ápice da vida humana: o período economicamente produtivo, em que o indivíduo volta-se ao estudo, ao trabalho, ao estabelecimento de um vínculo afetivo capaz de gerar uma família, para a qual se deve prover o sustento”. (MIRANDA, 2010, p.13).

Essa ideia socialmente construída citada por Miranda (2010) explicita que a maturidade do adulto supera a inexperiência ou imaturidade juvenil, já que no tempo vivido por ele vigora a urgência, a precisão e a objetividade. Ferrigno (2010) faz uma crítica a essa ideia afirmando que existe na sociedade atual um

[...] preconceito que vê no adulto a fase “áurea” ou plena da vida, desmerecendo quem ainda não chegou a esse momento e também aqueles que já ultrapassaram determinada faixa etária. [...] tanto para as crianças (que só tem futuro) quanto para os velhos (que só tem passado) não há presente. “São todos marginalizados, privilegiando-se a figura do adulto. (p. 48).

No caminho em direção à fase da terceira idade, em decorrência de inúmeros fatores culturais contemporâneos, os contatos sociais tendem a rarear, isto é assiste-se a um progressivo esvaziamento de papéis, fato que determina ao idoso um crescente isolamento ou recolhimento ao espaço doméstico. A aposentadoria, a viuvez, a perda de amigos e a chamada “síndrome do ninho vazio”, esta última caracterizada pela debandada dos filhos emancipados, são fenômenos que impõem aos mais velhos uma expressiva diminuição de funções. É o que discorre Ferrigno (2010, p. 48) quando diz que existe

[...] o mito do adulto como um ser pleno e acabado, identificado com atributos não alcançados pelos mais jovens, como “domínio de si, capacidade de manter compromissos, desempenhar seu ofício e transmitir a vida. Nesta perspectiva, a velhice é tida como sinônimo de decadência, daquilo que já foi que ‘já era”, expressão bastante usada, principalmente pelos jovens. Deveríamos falar de adultos jovens e adultos velhos. O idoso não deixa de ser um adulto; continua sendo um adulto, um adulto mais velho.

Nesse contexto a velhice como autoconvencimento porta uma carga pesada de negatividade, não apenas existencial, mas também política, na medida em que confere ao indivíduo toda a responsabilidade pelos problemas que enfrenta como idoso e que são, em maior parte, de caráter social e cultural – como as limitações econômicas (baixas aposentadorias) e a exclusão de espaços de participação social, dificultando ao indivíduo a sensação de bem estar e a percepção de que pode lutar por seus direitos e cidadania.

## **METODOLOGIA: OS PERCURSOS INICIAIS DE UMA GAMINHADA**

A pesquisa aqui apresentada tem como foco analisar a Construção de Diálogos Intergeracionais entre 15 jovens, adultos e idosos pertencentes a 05 famílias da comunidade Parque Eliane. A problemática envolvente é refletir sobre a possibilidade ou não de fomentar neste espaço social processos de educação recíproca entre as diferentes gerações. Especificamente, busca-se: a) iden-

tificar os símbolos e significados que caracterizam o “ser jovem”, o “ser adulto” e o “ser idoso” dentro das Práticas Culturais de Diálogos Intergeracionais, com vistas à melhoria das convivências humanas no espaço familiar, escolar, de lazer, na religião e na comunidade; b) definir tipos de Diálogos Intergeracionais praticados pelos jovens, adultos e idosos integrantes do Parque Eliane, envolvidos na pesquisa, ora projetada e c) identificar impactos educativos e sociais decorrentes da construção de Diálogos Intergeracionais vivenciados em práticas socializadoras entre jovens, adultos e idosos das famílias envolvidas analisar a Construção de Diálogos Intergeracionais entre Jovens, Adultos e Idosos de 05 famílias da comunidade Parque Eliane, zona sul de Teresina-PI.

Assim, compreendendo a complexidade dos fenômenos sociais e a dialogicidade que permeiam as interações entre as pessoas e os grupos, optamos neste trabalho pela pesquisa de natureza qualitativa inspirada nas orientações de Melluci (2005), em termos de estudo de caso, considerando que ela ajudará em uma maior aproximação e diálogo com os jovens, adultos e idosos, bem como também adentrar o cotidiano do Parque Eliane de forma a perceber a concretude da construção dos diálogos intergeracionais na comunidade, captando além dos resultados, o processo de interação entre as pesquisadoras e sujeitos/as pesquisados, ambos com seus papéis específicos no contexto – as pesquisadoras com a função de busca e de escuta das falas e significados construídos pelos sujeitos e os atores/atrizes sociais do grupo em estudo interagindo com o/a pesquisadora – atribuindo significados à realidade e as relações que aí se estabelecem.

Sobre esta mesma técnica de pesquisa, Oliveira (2010) contribui afirmando que

Qualquer problema não é simplesmente um problema dos sujeitos de minha pesquisa: é também meu problema- como partícipe da ação, como pesquisador e como alguém que se interroga diuturnamente sobre o sentido do seu fazer. Significa, portanto, um engajamento com aquilo que se faz. É assumir a responsabilidade pela extensão dos meus atos, averiguando, passo a passo, que implicações eles podem propiciar às pessoas, sejam elas mais velhas, sejam mais jovens. A realização delas será também a minha. (p.17- 18).

Pensando assim, como uma forma de melhor adentrar no espaço pesquisado, utilizamos a Pesquisa-Ação como estratégia de aproximação, de vivência e convivência com os jovens, adultos e idosos das famílias do Parque Eliane, permitindo com isso a participação de todos/as os/as envolvidos/as no processo.

A Pesquisa-Ação, para Thiollent (2007, p.16):

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de problema coletivo, no qual os/as pesquisadores/as e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A mudança a que se propõe a Pesquisa-Ação pressupõe uma transformação de si, a partir da consciência da existência do/a outro/a e do mundo a sua volta, permitindo com isso a construção de outro ser humano, de outro mundo com possibilidades criadoras, autônomas e tendo como princípio a própria liberdade.

Desse modo, na Pesquisa-Ação as pesquisadoras, atores e atrizes sociais desempenham um papel que exige diálogo e participação permanente, tendo em vista que as ações desenvolvidas deverão estar imbuídas na prática cotidiana do grupo pesquisado. Os episódios observados, que estão em jogo, interagem com as observadoras ou pesquisadoras externas, isto é, atores sociais (no caso,

jovens, adultos e idosos em situação de diálogos intergeracionais) e o seu meio ambiente não só fornecem dados para as observadoras externas, mas também, interferem na sua prática de observação e de escuta dos sujeitos pesquisados.

Os atores sociais se movem, falam, pensam, agem, enquanto o pesquisador externo conhece. Com esta perspectiva, em todo o processo de investigação são utilizados 4 (quatro) tipos de instrumentos de coleta de dados no âmbito da abordagem qualitativa: o Diário de Campo, os contatos pessoais diretos e eletrônicos, a observação participante e as oficinas para construção de histórias orais e escritas (narrativas de experiências).

O Diário de Campo é uma ferramenta que, além de permitir uma visão do todo da pesquisa, servi para descrever as ações desenvolvidas cronologicamente, anotar as análises feitas e registrar as falas do cotidiano dos sujeitos/as.

A observação participante consiste no contato direto das pesquisadoras com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores e atrizes sociais em seus próprios contextos. De acordo com Moreira e Caleffe (2006, p.201), a observação participante:

[...] é uma técnica que possibilita ao pesquisador entrar no mundo social dos participantes do estudo com o objetivo de observar e tentar descobrir como é ser um membro desse mundo. São feitas anotações detalhadas em relação aos eventos testemunhados. [...] a observação participante proporciona a melhor maneira de obter uma imagem válida da realidade social.

Nesta perspectiva, foi elaborado um roteiro de atividades, para acompanharmos as diversas rotinas dos grupos de jovens, adultos e idosos, para o ano de 2013. Os encontros e oficinas são marcados com antecedência de acordo com a disponibilidade das/os jovens, adultos e idosos. No momento dos mesmos sempre contamos com o auxílio de um gravador para captar as falas desses sujeitos. Em seguida, as falas são transcritas para posterior análise.

Nas oficinas para construção de histórias orais e escritas (narrativas de experiências) são abordados os seguintes aspectos: como vivem entre si as diversas gerações (jovens, adultos e idosos) no Parque Eliane, quais os símbolos que caracterizam o “ser jovem”, o “ser adulto” e o “ser idoso” dentro das Práticas Culturais de Diálogos Intergeracionais na referida comunidade e quais os impactos educativos e sociais decorrentes da Construção de Diálogos Intergeracionais entre Jovens, Adultos e Idosos da comunidade supracitada.

À medida que visitamos a comunidade e conversamos com os/as jovens, adultos e idosos, produzimos o diário de campo (D. C.), no qual constam as observações (fatos e impressões que considera importante) e que serão de grande valia para o objetivo da pesquisa. Depois das oficinas, tem-se em seguida a fase mais complexa da investigação: a análise, a classificação, organização e interpretação dos dados, momento em que as pesquisadoras ultrapassarão a mera descrição, acrescentando novos elementos à discussão já existente.

Com a análise feita, serão escolhidos temas específicos e escreveremos sobre eles. Estas escolhas se darão de modo que chamem a atenção para as principais experiências vividas pelos/as jovens, adultos e idosos, da comunidade antes mencionada e pela experiência pessoal da pesquisadora no campo (comunidade). Através desta troca (relação pesquisado e pesquisadora) esperamos retratar o cotidiano dos jovens, adultos e idosos nas práticas culturais de construção de Diálogos Intergeracionais, e ainda entender como se constroem as identidades destes sujeitos/as nestas práticas.

## (IN) CONCLUSÕES SOBRE OS DIÁLOGOS INTERGERACIONAIS

Como podemos compreender a partir das discussões levantadas sobre a construção dos Diálogos Intergeracionais entre jovens, adultos e idosos, Ferrigno (2010) em seus estudos se interroga sobre o que é necessário para realizar uma coeducação entre as gerações, fundamentada na premissa da igualdade de direitos, respeito às diferenças, voltada ao compartilhamento de valores culturais e a ruptura com o preconceito etário entre jovens, adultos e idosos.

Gomes (2006) contribui com essa ideia quando salienta que o trato pedagógico da diversidade é algo complexo, pois exige o reconhecimento da diferença, e ao mesmo tempo, o estabelecimento de padrões de respeito, de ética e a garantia dos direitos sociais.

Educar para a diversidade é fazer das diferenças um triunfo, explorá-las na sua riqueza, possibilitar a troca, proceder como grupo, entender que o acontecer humano é dentro de avanços e limites. E que a busca do novo, do diverso, que impulsiona a nossa vida deve nos orientar para a adoção de práticas pedagógicas, sociais e políticas em que as diferenças sejam entendidas como parte de nossa vivência, e não como algo exótico ou como desvio ou desvantagem.

López, Piera e Klainer (2004), ao detalharem o modo como se deve efetuar-se a relação entre as gerações, pontuam a respeito da importância de articulação entre a ação educativa e o diálogo, em que os participantes tenham a oportunidade de ser e de se constituir em sujeitos de direito. Educar, neste caso, engloba um complexo de interrogações, como: O que são os direitos humanos? Por que é necessária uma educação em e para os direitos humanos? E como formulá-la na prática? Tais questionamentos, segundo Oliveira (2011) se apresentam como premissa básica para a construção de relações intergeracionais na vida cotidiana, em que entre si, jovens, adultos e idosos trabalham na prática com a busca de relações igualitárias, sem perder de vista as diferenças. Sendo exatamente esta combinação o que permite a riqueza da coeducação de gerações, isto é, de mútuas relações entre pessoas abertas a se modificarem com a ajuda do outro.

É nessa perspectiva que Ferrigno (2010) reafirma a importância da transmissão da memória cultural que os idosos transmitem aos jovens e adultos, bem como seus modelos de como reagir ao processo de envelhecimento e da morte. Miranda (2010, p.14) também fala que aos idosos cabe à quebra de estereótipos quanto às possibilidades e tempos de viver, os quais comumente o indivíduo não se permitiu experimentar ao longo dos anos.

Os jovens e adultos por sua vez, são importantes para os idosos, pois o convívio desenvolve neles/as maior flexibilidade em relação a novos valores e comportamentos, além de lhes possibilitar um maior acesso às novas tecnologias. Para os jovens e adultos, trata-se de observar e ensaiar a experiência da velhice vindoura, bem como as diversas formas de conviver com ela. Assim, estudar e lidar com a construção de Diálogos Intergeracionais é fundamental para ajudar na inclusão social de jovens, adultos e idosos enriquecendo-os mutuamente e desenvolvendo a tolerância e a solidariedade e amenizando, portanto, os efeitos deletérios do preconceito etário.

Oliveira (2011, p. 372) acrescenta a respeito com uma linda fala que expressa à importância da construção de Diálogos Intergeracionais entre jovens, adultos e idosos, afirmando que neste processo eles

Caminham, conversam, discutem, alegram-se, contradizem-se, buscam superar dificuldades, entram em conflitos, sofrem, brincam, cantam, magoam-se mutuamente, refa-

zem-se e são capazes ainda de encontrar felicidade num sorriso, num doce ou numa expressão carinhosa, tendo as mãos enlaçadas, em sinal de segurança e afeto. Quando passeiam, jovens, adultos e idosos não estão perdendo tempo, estão ganhando vida.

Desse modo, o presente estudo poderá contribuir para uma reflexão coletiva, a fim de levar os jovens, adultos e idosos da comunidade Parque Eliane, a compreenderem a existência ou não dessa problemática em suas realidades, de se colocarem como sujeitos ativos em processos de mudança. Assim, o relacionamento entre os idosos e os mais jovens enriquece igualmente as partes, trazendo-lhes ideias e oportunidades renovadas. Ali, a relação ensino aprendizagem questiona a predeterminação de papéis sobre quem ensina e quem aprende, podendo mesmo invertê-la (MIRANDA, 2010, p.14).

Com base nas considerações expostas podemos compreender que a ideia de coeducação entre gerações pressupõe o compartilhamento de ações e a não hierarquização entre os sujeitos do processo, uma troca afetiva e igualitária de experiências que transcende a obviedade de expectativas anteriormente estabelecidas. O outro é um universo capaz de surpreender (MIRANDA, 2010, p.15). Relações em que a idade não se configure como elemento restritivo da capacidade de integração e socialização dos indivíduos, mas que seja apenas um marco da trajetória presente de homens e mulheres, maduros ou a amadurecer.

## REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. **A “juventude” é apenas uma palavra**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- FERRIGNO, José Carlos. **Coeducação entre Gerações**. 2ª ed. São Paulo: Edições SESC SP, 2010.
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade Cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. **In: \_\_\_\_\_**. **Educação como prática da diferença**.
- ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Maria de Assunção, SILVÉRIO, Valter Roberto.(Orgs). Campinas, SP. Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006. p. 21-40.
- LÓPEZ, Daniel; PIERA, Virgínia; KLAINER, Rosa. **Diálogos com Crianças e Jovens: construindo Projetos Educativos em e para os Direitos Humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MELLUCI, Alberto. **Por uma Sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- MIRANDA, Danilo Santos de. Aprender com o outro e surpreender-se. **In: FERRIGNO, José Carlos**. **Coeducação entre Gerações**. 2ª. ed. São Paulo: Edições SESC SP, 2010. p. 13-15.
- MOREIRA, Herivelto. CALLEF, Luiz Gonzaga. **Metodologia da Pesquisa para o Professor Pesquisador de sua Prática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- MOTTA, Alda Britto da. Envelhecimento e relações entre gerações, **In. LONGHI, Marcia; ALMEIDA, Maria da Conceição Lafayette**. **Etapas da vida: jovens e idosos na contemporaneidade**. Recife: Ed. Universitaria da UFPE, 2011, p. 81-105.
- OLIVEIRA, Paulo de Salles. **Vidas Compartilhadas: cultura e relações intergeracionais na vida cotidiana**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- SANTOS, Ana Célia de Sousa. **Relações de Gênero e Empoderamento de Mulheres: A experiência da Associação de Produção Mulheres Perseverantes**. 2008. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Piauí.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2007.

# DIÁLOGO ENTRE O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA NA MODALIDADE EJA

**LÉIA SOARES DA SILVA**

UFPI – leasinha@bol.com.br

**ELANE ALVES DE MORAIS**

UFPI – Elane7\_anemoraes@hotmail.com

**HELENA DO CARMO MORAES DE SOUZA**

CETIPDA – do\_carmoraesouza@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, o mercado de trabalho mediante a globalização e as novas tecnologias exige cada vez mais do trabalhador múltiplas habilidades e competências, as quais extrapolam o trabalho meramente técnico. No entanto, há jovens e adultos que nem sempre usufruem das condições instrucionais, necessárias para participação nesse processo.

Essa realidade é visível com pessoas jovens e adultas que há muito tempo abandonaram a escola e hoje, muitas delas, retornam a instituição escolar por diversas razões. Dentre elas, estão às chances ao ingresso no mercado de trabalho ou a qualificação profissional. É possível recuperar a escolarização “perdida” e ao mesmo tempo adquirir saberes e competências necessárias à profissionalização? Nesse sentido, buscamos entender como se deu a integração da educação profissional à educação básica, de nível médio, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no contexto da educação brasileira.

Assim, o presente artigo é um estudo bibliográfico que tem como objetivo estudar a relação entre o ensino médio e a educação profissional técnica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para tanto, estruturamos este texto em duas partes: na primeira, intitulada “A herança histórica da dicotomia entre o ensino médio e a educação profissional”, apresentamos como se deu historicamente o ensino profissionalizante no Brasil, bem como o ensino médio. Na segunda, intitulada “Educação técnica profissional integrada ao ensino médio na modalidade EJA”, discutimos a relação que se estabeleceu entre a educação básica de nível médio com a Modalidade EJA. E, apresentamos ao final algumas considerações.

Para fundamentar este estudo utilizamos reflexões à luz dos estudos de Kuenzer (1992; 1994; 2001), Frigotto (2012), Freire (1996), Rodrigues (2002), Moura (2007) e entre outros. Além de alguns documentos oficiais do Ministério da Educação, tais como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, alguns Pareceres e Decretos presidenciais.

## A HERANÇA HISTÓRICA DA DICOTOMIA ENTRE O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

O modelo educacional brasileiro construiu-se historicamente com uma dupla função: uma caracterizada pelo caráter acadêmico e a outra técnica. A primeira preparava os filhos da elite para o ingresso em cursos superiores, que lhes possibilitassem ocupar posteriores cargos de dirigentes.

A segunda função, meramente técnica preparava os filhos dos trabalhadores para assumir trabalhos manuais, que nem sempre requeria qualificação. Essa dupla formação (acadêmica propedêutica e técnica profissional) esteve diretamente relacionada à estrutura social brasileira.

As relações sociais que se estabeleceram ao longo da história, constituídas por duas classes antagônicas, as dos que tinham acesso ao saber sistematizado (os intelectuais), e as dos que viviam apenas do trabalho manual, foi visível no Brasil principalmente durante o Período Imperial. Nesse período, as escolas de Belas Artes e de Filosofia, sobretudo as Faculdades de Direito e Medicina, representada pela tradicional escola Pedro II preparava somente a elite, para os elevados cargos.

No âmbito governamental, na história da educação brasileira, encontramos momentos importantes do interesse público pelo ensino profissionalizante. De acordo com o Parecer CNE/CEB 1999 encontramos a criação do “Colégio das Fábricas” em 1809; a “Escola de Belas Artes” em 1816 e o “Instituto Comercial do Rio de Janeiro”, em 1861, todos no Período Joanino.

Durante o Período Republicano, o presidente Nilo Peçanha (1867-1924) criou as Escolas de Aprendizes Artífices, revelando uma preocupação com a formação técnica para a população de baixa renda, os marginalizados da sociedade brasileira. Essas escolas eram vistas como uma alternativa para atender a demanda de trabalhadores, visto que o Brasil, naquele momento, detinha um sistema econômico dependente de mão de obra, motivado pela imigração, pela industrialização e pela urbanização (ROMANELLI, 2010).

Com o advento da Revolução Industrial na Inglaterra e como consequência, o surgimento e a consolidação do trabalho assalariado no Brasil, entre o século XIX e XX, houve uma grande demanda de mão de obra para o trabalho fabril. Contudo, não houve relações diretas com a educação. Pois, o modelo de escola na época recebeu fortes influências do modelo de produção industrial Taylorismo/Fordismo<sup>1</sup>.

A educação tecnicista reforçou a formação do trabalhador competente, técnico e especializado para atender unicamente a uma demanda: o mercado industrial e capitalista nascente. Nesse contexto, os trabalhadores eram submetidos a longas horas de trabalho e a pesados fardos, sem o retorno financeiro justo. Os cursos requeriam pouca ou nenhuma escolarização para os menos favorecidos: “não se reconhecia vínculo entre educação escolar e trabalho, pois a atividade econômica predominante não requeria educação formal ou profissional” (PARECER CNE/CEB Nº. 16/99 p.276).

É importante destacar que até esse período ainda persistia a relação dicotômica entre educação e trabalho. O fator histórico do país justificou essa dicotomia bastante presente, a qual foi influenciada, sobretudo pela herança colonial escravista. A educação escolar acadêmica ou propedêutica era tida como desnecessária para a parcela pobre da população. Por isso, grande parcela da população lotava as fábricas e empresas carentes de mão de obra.

A educação profissional originou-se com objetivos assistencialistas. Um exemplo disso foram as Escolas de Aprendizes Artífices criada em 1909, destinada a acolher os órfãos e excluídos da sociedade brasileira, iniciando-os no ensino industrial. Essas escolas transmitiram um saber profissional para os diversos ofícios, tais como: marcenaria, serraria, mecânica e entre outros, que se desenvolviam nas cidades brasileiras.

Este tipo de educação assistencialista e compensatória ensinava os mais variados ofícios às classes paupérrimas da sociedade da época. A chamada preparação profissional para os desvalidos, no sentido de mantê-las ocupadas com atividades profissionais, o que confirmou a dualidade da educação (KUENZER, 2001).

<sup>1</sup> Modelos de produção norte americano de adaptação do trabalhador ao trabalho fabril.

Essa dualidade no sistema educacional foi reforçada com o advento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova<sup>2</sup> em 1932, visto que ele,

[...] idealizava a educação em duas grandes categorias: atividades de humanidades e ciências (de natureza mais intelectual) e cursos de caráter técnico (de natureza mecânica e manual), ratificando-se a distinção entre os que pensam e os que executam (H. MOURA, 2012, p.49).

Na década de 1940 com a expansão da indústria, o ensino técnico foi impulsionado pela necessidade de qualificação dos trabalhadores. De acordo com Romanelli (2010) o sistema educacional, nesse período, não possuía infraestrutura adequada para implantar em grande escala o ensino profissional. Assim, o governo juntamente com empresas privadas instituiu as chamadas escolas do sistema "S", primeiramente o SENAI (Serviço Nacional da Indústria), em seguida do SENAC (Serviço Nacional do Comércio) e o SESI (Serviço Social da Indústria). Todas com o intuito de capacitar pessoas jovens e adultas para o mundo do trabalho.

Com a criação da Lei Orgânica do Ensino Industrial, Decreto nº. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, foram definidas as bases de organização dos estabelecimentos de Ensino Industrial da Rede Federal de ensino. Na década de 1950 no auge do desenvolvimento industrial brasileiro, durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) a educação profissionalizante tornou-se uma das prioridades do plano de metas desse governo.

A Nova Lei nº. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959 no âmbito do Governo Federal estabeleceu a autonomia às escolas federais. Também manteve uma articulação entre a formação propedêutica e a técnica profissionalizante em cursos técnicos e industriais. Entretanto, essa lei teve curta duração, sendo logo substituída pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB Nº. 4.024) de 1961.

Segundo Dante Moura (2012), a LDB/61 surgiu em meio a divergências entre os setores populares e os setores ligados a classes hegemônicas. Essa lei teoricamente propôs o fim da dualidade do ensino, porém na prática os currículos dos cursos não obedeciam à lei. Em seu aspecto formal, ela equiparou o ensino técnico à formação geral, na tentativa de extinguir a dualidade dessas modalidades de ensino. Desse modo,

[...] uma série de experimentos educacionais, orientados para a profissionalização de jovens, foi implantada no território nacional, tais como o GOT (Ginásios Orientados para o Trabalho) e o PREMEN (Programa de Expansão e Melhoria do Ensino). [PARECER CNE/CEB Nº. 16/99 p.282].

No entanto, após o Golpe Militar de 64, o governo militar apelou para o individualismo, o disciplinamento e o conservadorismo como formas de controle e da ordem social, transferindo para a escola essas características. A formação profissionalizante teve como base o modelo taylorista/fordista, o qual fragilizou bastante a educação profissional brasileira.

Diante da grande expansão econômica do país, a baixa escolaridade da grande massa dos trabalhadores não foi levada em consideração. Assim, a dualidade entre o ensino médio e o ensino profissional foi imediatamente resgatada.

De acordo com o PARECER CNE/CEB Nº. 16/99, o conhecimento técnico e gerencial na década de 70 pertencia apenas aos níveis gerenciais, ao treinamento para a produção em série e padronizada. Incluiu operários adaptados a postos de trabalho, desempenhando atividades em série e rotineiras.

<sup>2</sup> Este Manifesto defendia uma educação pública, obrigatória e laica, cuja formação técnica e acadêmica deveria ocorrer no mesmo estabelecimento de ensino. (ROMANELLI, 2010)

ras. Assim “[...] penas uma minoria de trabalhadores precisava contar com competências em níveis de maior complexibilidade, em virtude da rígida separação entre o planejamento e a execução” (p.277).

Em função do Milagre Econômico (1968-73), o Governo Federal acelerou os programas de educação profissional. Porém, eles não lograram êxito no sentido de qualificação dos profissionais, frente à demanda do mercado de trabalho. Os cursos eram aligeirados e bastante restritos, para atender ao comércio e a indústria. Além de não dar margem para especialização em outras áreas, e nem em outro nível de escolaridade.

A reforma da educação básica com a criação do Decreto nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, instituiu a profissionalização compulsória para todo o segundo grau. Pois, conforme Dante Moura (2012) o governo na época preferiu atender a demanda educacional das classes populares por qualificação profissional. Houve um distanciamento maior entre os interesses das escolas públicas e das escolas privadas.

A escola pública, destituída de financiamento e formação de professores, obrigou a classe média a deslocar a formação de seus filhos para o sistema privado de educação, cujo interesse residia exclusivamente ao ingresso no ensino superior.

O Brasil dos anos 80 caracterizou-se pelo desenvolvimento sustentado, significando o crescimento econômico ligado ao desenvolvimento social. A formação profissional foi vista como importante estratégia para que os trabalhadores tivessem acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade.

Na década de 1990, houve a criação do SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural), do SENAT (Serviço Nacional do Transporte), do SESCOOP (Serviço de Apoio ao Cooperativismo) e do SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio à Pequena e Média Empresa). Essas escolas do sistema “S” financiadas pelo poder privado ampliaram o atendimento profissional da população que crescia consideravelmente. Nesse período o debate sobre a educação estava sob o controle do sistema empresarial, que concebia a formação do capital humano como propulsor do desenvolvimento econômico e social do país.

Na esfera do Governo Federal, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agro técnicas fortaleceram respectivamente, o ensino no âmbito da indústria e da agropecuária. As Escolas de Aprendizagem e Artífices passaram por várias modificações ao longo da história (Liceu Industrial, Escola Industrial e Escola Industrial Federal), até serem transformadas em Centros Tecnológicos, os chamados CEFETs (atuais Institutos Federais/IFs).

De acordo com Moura (2007), através da consolidação da nova LDBEN Lei nº 9.394/96 a Educação de Jovens e Adultos após décadas foi institucionalizada, enquanto Modalidade da educação básica. Não podendo estar isolada dos demais níveis de ensino. Pois, antes, a Constituição Federal de 1988 garantia o acesso e a permanência dos jovens e adultos no ensino fundamental, como direito público e subjetivo, por esta razão,

[...] o Estado como sujeito do dever deve fazer cumprir o que está posto na Lei n. 9 394/96, e oferecer a este público uma escola com condições de funcionamento, capaz de desenvolver a autoestima do aluno que retorna a ela [...], buscando refazer seu percurso escolar de forma igualitária (p.57-58).

A LDB deixava claro em seu artigo 40 que: “a educação profissional será desenvolvida em *articulação* com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996, grifo nosso). No entanto, após um ano da

nova LDBEN, o Decreto Federal nº 2.208/97 criado no governo em vigência, esteve em discordância com essa Lei. Este Decreto em seu artigo 5º reforçava a dualidade do ensino: “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997).

Após o mandato do governo Lula o Decreto nº 2.208/97 foi revogado pelo de nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Houve a retomada da unidade entre a educação profissional e o ensino médio, conforme o seu artigo 4º, que diz: “a educação profissional técnica de nível médio [...] será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio” (BRASIL, 2004).

De fato, nesse quadro de decretos presidenciais que visam à articulação da educação básica a educação profissional, o PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos) é o Programa mais recente.

De acordo com o Ministério da Educação, o PROEJA surgiu a partir de uma pesquisa divulgada em 2003 pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Esta pesquisa demonstrou a enorme quantidade de jovens e adultos trabalhadores, mais de seis milhões de brasileiros matriculados na EJA, e milhares que não concluíram o ensino fundamental. Com o intuito de ampliar as vagas no sistema público de ensino para este público, o Governo Federal instituiu por meio de decreto este Programa.

Ele foi pensado a princípio para o ensino médio. Assim, o primeiro Decreto do PROEJA nº 5.478/2005 foi substituído no ano seguinte pelo Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006, abrangendo a inclusão da oferta de ensino aos jovens e adultos para toda a educação básica, na modalidade EJA.

Desse modo, o texto base do PROEJA ensino médio (2007) assume ser de responsabilidade da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (composto pelas Escolas Agro técnicas Federais, pelas Escolas Técnicas Federais, pelos Centros Federais de Educação e Institutos Federais) uma política pública estável para o público da EJA, restringidos do direito de concluir a educação básica e da formação profissional de qualidade no tempo certo.

Diante desse cenário educacional, sabemos que o perfil do profissional do século XXI prioriza o trabalhador que atenda ao novo setor produtivo e as novas tecnologias. O que admite no campo educacional uma escolaridade básica integrada à educação profissional. Do mesmo modo, concebe um currículo integrado, capaz de responder as expectativas da profissionalização dos jovens e dos adultos. Nesse sentido, a articulação da formação geral com a formação específica, nos dias atuais, contrapõe-se a forma como foi efetivada a educação profissional no século passado.

## **EDUCAÇÃO TÉCNICA PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE EJA**

Partindo do pressuposto de que o conhecimento só tem sentido se for para transformar a realidade e a vida das pessoas, conforme afirma Paulo Freire (1996), o PROEJA torna-se uma estratégia de motivação e de permanência das pessoas jovens e adultas na escola. Com vistas à melhoria de vida, por meio da qualificação e inserção profissional, bem como da participação consciente e ativa no contexto social, em que essas pessoas estão inseridas, ratifica o que diz o seu Documento Base:

A educação profissional e tecnológica comprometida com a formação de um sujeito com autonomia intelectual, ética, política e humana exige assumir uma política de edu-

cação e qualificação profissional não para adotar o trabalhador e prepará-lo de forma passiva e subordinada ao processo de acumulação da economia capitalista, mas voltada para a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível (BRASIL, 2007, p.32).

O trabalho como princípio educativo, a ciência, a cultura e a tecnologia articuladas, reelabora um modelo de escola para as pessoas jovens e adultas, a partir do acesso dessas pessoas aos conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais, histórico e social. Por esta razão, cabe a educação geral unir os conhecimentos técnicos (profissionalizantes) aos conhecimentos teóricos (acadêmicos) de modo indissociável, levando em consideração o homem em sua dimensão criativa e ontológica.

Assim, faz-se necessário aos educandos do PROEJA a mobilização de saberes e recursos cognitivos que superem o mero saber fazer, típico da educação tecnicista. Esse Programa evidencia ações políticas coerentes com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (2000).

Essas Diretrizes definem três funções para a Modalidade EJA. A saber: a *função reparadora*, no sentido de suprir uma carência do passado que consideravam seu público como “atrasados” e “aceleráveis”. A *função equalizadora*, pois colocam em igualdade os anseios educativos e profissionais das pessoas jovens e adultas que retornam a instituição escolar, movidas por diversas motivações e interesses. A *função qualificadora*, porque consideram na formação escolar os conhecimentos e os saberes inerentes a esses sujeitos.

O Documento Base do PROEJA Ensino Médio (2007), traz princípios fundamentais que consolidam esse projeto educacional, tais como: os que tratam do papel e compromisso das entidades educativas com a inclusão da população em suas ofertas educacionais; a inserção orgânica da EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos; a expansão e a universalização do ensino médio; o que concebe o trabalho e a educação de modo interligado, como meio de transformação dos sujeitos/educandos; a pesquisa como fundamento da formação do sujeito, o qual produz conhecimentos e modifica suas realidades; e os princípios norteadores das diversas condições da formação humana e de produção das identidades sociais.

Esses princípios modificam substancialmente a função primordial da escola, que reordena as relações educativas a partir da complexidade do mundo do trabalho. Para Paranhos (2010) a escola assume como função principal a preparação dos indivíduos para a vida por meio de comportamentos, de valores e de crenças que os tornem capacitados para as transformações no mundo de incertezas, capazes de “administrar riscos e assumir a responsabilidade pelo seu próprio futuro” (p.39).

Nessa perspectiva, o PROEJA torna-se uma alternativa para o jovem e o adulto dominar as dimensões ética, política, estética, intelectual e humana, a partir da permanência deles na escola, na perspectiva de melhoria de vida pessoal e também profissional “[...] voltada para a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível” (BRASIL, 2007, p.32).

Pelo exposto, percebemos que a integração da educação profissional ao ensino médio confirma o que diz Paulo Freire (1996) sobre a concepção de educação libertadora e transformadora dos sujeitos em pessoas autônomas. Nessa mesma linha de pensamento Frigotto (2005) entende a aproximação entre educação e trabalho, que ultrapasse a simples apropriação das necessidades básicas para atividade produtiva, mas, sobretudo conduza os sujeitos à emancipação, enquanto pessoas produtoras de força de trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do exposto, concordamos com o Documento Base do PROEJA (2007), ao afirmar que o educando da Modalidade EJA, não tem garantia de emprego por meio desse Programa. Todavia, as pessoas jovens e adultas terão possibilidades de enriquecer suas referências culturais, históricas, laborais, dentre outras.

Deste ponto de vista, não podemos conceber a educação básica de nível médio exclusivamente preparatório para o ingresso do jovem e do adulto em curso de nível superior. E, a educação profissional técnica apenas preparatório para a inserção no mercado de trabalho, desvinculado do contexto sócio histórico do indivíduo em sua totalidade. Ambas integradas podem contribuir para a formação desses sujeitos.

Em síntese: os egressos desse Programa terão a possibilidade no sentido freireano de ler o mundo, e ao inserir-se nele o compreenderem bem diferente do modo como compreendiam, antes deste processo formativo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº. 11/2000**. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (DCN/EJA). Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. **Documento Base**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2007.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 5.692/71**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto nº. 2.208/97**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto nº. 5.154** de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto nº. 5.840** de 13 de julho de 2006. Institui no âmbito federal o PROEJA.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1959/3552.htm>>. Acesso em Jul/2013.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº. 16/99. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf>>. Acesso em Jul/2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, Marise et al. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2012. KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional: As políticas do estado neoliberal**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Ensino do 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Ensino médio:** Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MOURA, Dante Henrique. Políticas Públicas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio nos anos 1990 e 2000: Limites e possibilidades. In: OLIVEIRA, Ramon de (Org.): **Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional:** Políticas públicas em debate. Campinas: Papirus, 2012. p. 47-81.

MOURA, M. da Glória Carvalho. **Educação de Jovens e Adultos:** Que educação é essa? Revista Linguagens, Educação e Sociedade. Teresina, ano 12, n.16, jan./jun. 2007. p. 51- 64.

RODRIGUES, Antonio Gerar (Org.). **Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí 90 anos.** Teresina: EDUFPI, 2002.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil:** (1930-1973). Petrópolis, Rj: Vozes, 2010.

# A EDUCAÇÃO COMO DIREITO: OS ÍNDICES DE ESCOLARIZAÇÃO NO SISTEMA PENITENCIÁRIO PARANAENSE

**SILVANA BARBOSA DE OLIVEIRA**

Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos – silvanaboliveira@seju.pr.gov.br

## INTRODUÇÃO

A análise da educação prisional constitui-se em um tema complexo, relacionando-se ao âmbito social, político, econômico e cultural. Essa complexidade envolve, ainda, a caracterização da educação e seu conceito considerando o momento histórico, ou seja, as condições reais, materiais, sociais e legais.

A discussão sobre a educação prisional vem evoluindo no campo educacional e se modificando, agregando novos conceitos de acordo com o momento sócio- econômico-político vivenciado. Essa evolução tem propiciado, igualmente, contribuições teóricas e empíricas para a construção de políticas para ampliação da escolarização.

Partimos do princípio da complexidade que envolve os processos de escolarização dos sujeitos que se encontram em privação de liberdade, considerando a realidade e o contexto específico do sistema penitenciário. O ponto de partida é a condição irrefutável do direito, o direito à educação.

Portanto, as políticas educacionais para os indivíduos privados de liberdade deve encontrar suporte nas diretrizes políticas nacionais e estaduais, propondo ações que defendam e ampliem o direito à educação, criando uma estrutura específica, capaz de promover a efetivação de tal proposição.

Em termos legais, a Lei de Execuções Penais – LEP, Lei nº 7.210/1984, dispõe sobre a efetivação da pena de acordo com as disposições da sentença ou decisão criminal, sendo assegurado ao condenado ou internado todos os direitos não atingidos pela sentença ou pela lei. Conforme o art. 10 “A assistência ao preso e ao internado é dever do estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade” (BRASIL, 1984).

Anteriormente à LEP, o direito à educação tem ressonância no tratado universal dos direitos humanos contido na Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH.

Aprovada em 1948, a DUDH tem como princípio universal a luta contra a opressão e a discriminação, defendendo a igualdade e a dignidade das pessoas, reconhecendo que os direitos humanos e as liberdades fundamentais devem ser aplicados a todos, indistintamente.

Os direitos humanos podem ser entendidos como os direitos essenciais a todos os seres humanos, sem discriminação de raça, cor, crença, gênero, idioma, nacionalidade, ou por qualquer outro motivo.

De acordo com a DUDH, é objetivo de cada indivíduo e do Poder Público esforçar-se, por meio do ensino e da educação, a promover o respeito aos direitos e liberdades e a adotar medidas que assegurem o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva.

A Constituição Federal de 1988 garante, em seu artigo 5º, que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza,; isto significa que os indivíduos privados de liberdade estão incluídos na garantia da inviolabilidade do seu direito à educação.

O Estado do Paraná, por meio da Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos – SEJU e do Departamento de Execução Penal – DEPEN, tem como compromisso social e institucional a custódia e a recuperação dos indivíduos privados de liberdade, bem como seu dever de Estado de disponibilizar assistência (material, à saúde, jurídica, educacional, social e religiosa) e trabalho ao preso e ao egresso, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência com a sociedade.

As políticas públicas de atenção ao sistema prisional são apresentadas no Plano Diretor do Sistema Penal do Estado do Paraná, visando a:

Efetivação dos Direitos Humanos e Cidadania, tendo como princípio a universalização dos direitos sociais, atuando na promoção da igualdade de direitos no acesso aos bens e serviços fundamentais, sem discriminação de qualquer natureza, na garantia dos direitos humanos, no acesso à justiça, em especial à população carente; e investindo principalmente no enfrentamento e prevenção da violência, no combate ao crime organizado, no desenvolvimento da aplicação ampliada de inteligência e tecnologia em segurança e na redução da criminalidade urbana e rural (PARANÁ, 2011- 2014, p. 22).

A proposição de políticas nacionais e estaduais decorre de um amplo tratado internacional, pois a garantia dos direitos humanos universais é prevista legalmente, na forma de tratados e leis internacionais.

Nesse sentido, o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, por meio da Resolução n.º 14, em 11 de novembro de 1994, editou as Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil, fruto de decisões tomadas em congressos internacionais sobre justiça penal. Esse texto, no seu capítulo XII, aborda as instruções e assistência educacional, definindo o seguinte:

Art. 38. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso.

Art. 39. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação e de aperfeiçoamento técnico.

Art. 40. A instrução primária será obrigatoriamente ofertada a todos os presos que não a possuam.

Parágrafo Único – Cursos de alfabetização serão obrigatórios e compulsórios para os analfabetos.

Art. 41. Os estabelecimentos prisionais contarão com biblioteca organizada com livros de conteúdo informativo, educativo e recreativo, adequado à formação cultural, profissional e espiritual do preso.

Art. 42. Deverá ser permitido ao preso participar de curso por correspondência, rádio ou televisão, sem prejuízo da disciplina e da segurança do estabelecimento (BRASIL. Resolução 14/94).

A assistência educacional não pode prescindir da qualidade e o direito à educação deve ultrapassar as barreiras da realidade já vivenciada pelas escolas públicas, pois, em sua maioria, esses apenados foram alunos geralmente oriundos da rede pública de ensino, ou seja, a educação prisional retrata a situação da escola “lá fora”, e suas mazelas. Os apenados, em sua maioria, são multirrepetentes e trazem consigo o insucesso vivenciado anteriormente no período em que frequentaram a escola.

Portanto, como discutir as questões de direito e qualidade de escolarização para aqueles que estão privados de liberdade?

## DIREITO À EDUCAÇÃO: ESTADO DO PARANÁ

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 208, afirma que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988, p.36 *grifo nosso*).

Visando efetivar os dispositivos legais, em 1982 a Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos – SEJU e a Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED firmaram parceria técnica para a oferta educacional nos espaços prisionais. Inicialmente, um grupo reduzido de professores fazia a preparação dos alunos presos para participarem dos exames de equivalência e exames supletivos para as séries iniciais do Ensino Fundamental por meio dos Centros de Estudos Supletivos – CES, depois Núcleo de Estudos Avançados – NAES.

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº. 9394/96, a Educação de Jovens e Adultos passa a ser uma modalidade da educação básica para as etapas do Ensino Fundamental e Médio, atendidos pelo Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos – CEEBJA e/ou Ações Pedagógicas Descentralizadas – APED.

A regulamentação do atendimento educacional no Sistema Penitenciário do Paraná decorre das Diretrizes Nacionais para a Oferta da Educação em Estabelecimentos Penais aprovadas pela Resolução n.º 3, de 11 de março de 2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP), homologadas pelo Ministério da Educação por meio da Resolução n.º 2, de 19 de maio de 2010, do Conselho Nacional de Educação (CNE).

A execução penal pressupõe um processo de “mudança de comportamento”, o que se realiza pela aprendizagem, daí a importância de se priorizar os programas de ensino formal, informal e profissionalização.

O sistema penitenciário recebe os indivíduos que estão em conflito com a lei e que se encontram em privação de liberdade a partir dos dezoito anos de idade; portanto, a modalidade é a Educação de Jovens e Adultos – EJA, para todos os graus, ou seja, alfabetização, séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

De acordo com a Lei n.º 9394/96, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em seu art.37, “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

No sistema penitenciário do Estado do Paraná a educação formal conta, hoje, com um total de 9 (nove) Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos – CEEBJA, distribuídos em três grandes grupos para atender as 30 (trinta) unidades penitenciárias do regime fechado e semiaberto, sendo que o direito à educação não está garantido com essa estrutura.

Os CEEBJA’s gerenciam todo o processo de matrícula e certificação nas unidades prisionais e são autorizados pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná – CEE/PR. A proposta pedagógica desenvolvida nas unidades penais é a mesma proposta do Estado. Os materiais de apoio didático-pedagógico disponibilizados aos alunos na unidade penal são os mesmos materiais utilizados pelos alunos da EJA dos estabelecimentos da rede estadual de educação.

Porém, observa-se que ainda existem espaços inadequados destinados às atividades pedagógicas nas unidades penais, bem como estrutura física e profissional insuficientes para a adequada assistência pedagógica aos presos. Ressalta-se, ainda, que o acervo bibliográfico e material didático das unidades penais sejam, com frequência, totalmente ultrapassados e encontram-se, na grande maioria das vezes, em estado precário.

Esses dados devem reforçar a necessidade de se fazer cumprir o disposto nas legislações nacionais e internacionais para a garantia dos direitos humanos. Para cancelar a educação pode-se citar a Resolução CNPCP n.º 14/1994, que trata das Regras Mínimas para Tratamento do Preso no Brasil, cujas normas obedecem aos princípios da Declaração Universal dos Direitos do Homem e daqueles inseridos nos Tratados, Convenções e regras internacionais das quais o Brasil é signatário e as quais devem, portanto, ser aplicadas sem distinção de natureza racial, social, sexual, política, idiomática ou de qualquer outra ordem.

Ao insistir sobre a questão do direito proclamado impõe esclarecer a questão política contemporânea vivenciada, que implica diretamente nos modelos de educação e nas diretrizes públicas educacionais propostas em termos mundiais e locais.

Nesse sentido, Gentili (1995), analisando a escola pública, critica o modelo neoliberal na educação, na medida em que “consegue *desintegrar* culturalmente a possibilidade do direito à educação (como direito social) e de um aparato institucional que tenda a garantir a concretização de tal direito: *a escola pública*” (GENTILI, 1995, p.230).

Para o autor, o neoliberalismo consegue essa desintegração do caráter de direito da educação quando reduz a educação em termos mercadológicos, a partir da questão do discurso da qualidade e do discurso da articulação do universo educacional e do trabalho.

O mesmo enfoque utilizado pelo autor para defender a educação como direito pode ser traduzida integralmente para a educação no sistema penitenciário ao afirmar que:

A educação como direito social remete inevitavelmente a um tipo de ação associada a um conjunto de direitos políticos e econômicos sem os quais a categoria de *cidadania* fica reduzida a uma mera formulação retórica sem conteúdo algum. Partindo de uma perspectiva democrática, a educação é um direito apenas quando existe um conjunto de instituições públicas que garantam a concretização e a materialização de tal direito (GENTILI, 1995, p.247).

De acordo com o respaldo legal, é inegável que os apenados devem ter seus direitos preservados no que se refere ao direito à educação. A questão que resulta dessa condição de direito proclamada é a condição de direito concretizada, ou seja, em que medida o direito à educação está sendo cumprido?

Segundo Monteiro (2003) o direito à educação é um direito prioritário, não vinculado a uma educação qualquer, mas a uma educação com qualidade, “[...] o primado da educação é um princípio que se encontra nas fontes clássicas do pensamento pedagógico. É um primado antropológico, psicológico, moral, econômico, político e jurídico” (MONTEIRO 2003, p.764).

O verdadeiro entendimento do direito à educação para todos, incluindo os sujeitos privados de liberdade, é expresso por Przetacznik *apud* Monteiro (1985, p. 257):

Entre os direitos individuais do homem, o direito à educação é o mais importante, com a única exceção do direito à vida, fonte de todos os direitos do homem. O direito à educação é uma condição prévia ao verdadeiro gozo de quase todos os direitos do homem

por uma pessoa individual. Este direito é uma pedra angular de todos os direitos do homem, pois, se uma pessoa não é corretamente educada, ele ou ela é incapaz de gozar verdadeiramente os outros direitos do homem. Em consequência, a realização do direito à educação é a tarefa mais elevada que se impõe, tanto a cada indivíduo como ao Estado em que esse indivíduo vive.

O direito à educação pressupõe, primeiramente, o conceito de educação. Pinto (2005) analisa o conceito de educação na perspectiva da educação de adultos, indicando que a sociedade educa em função dos seus interesses. O autor apresenta doze características do caráter histórico-antropológico da educação. Tomando como referência uma dessas características, na qual o autor explica que a educação se desenvolve sobre o processo econômico, porque é ele que:

[...] determina a possibilidade e as condições de cada fase cultural; – determina a distribuição das probabilidades educacionais na sociedade, em virtude do papel que atribui a cada indivíduo dentro da comunidade; – proporciona os meios materiais para a execução do trabalho educacional, sua extensão e profundidade; dita os fins gerais da educação, que determina se em uma dada comunidade serão formados indivíduos de níveis culturais distintos, de acordo com a sua posição no trabalho comum (na sociedade fechada, dividida) ou se todos devem ter as mesmas oportunidades e possibilidades de aprender (sociedades democráticas) (PINTO, 2005, p. 32).

Na mesma perspectiva, Julião (2007) explica que educação e trabalho constituem-se categorias básicas nos processos de ressocialização no sistema penitenciário. Aponta para três formas de entendimento: uma, que entende a valorização do trabalho; outra, que entende a valorização da educação como promotora da ressocialização, e uma terceira que acredita na articulação entre ambas.

Para Silva (2011), trabalho e educação são duas categorias distintas, ou seja, cumprem propósitos diferentes e requerem capacidades e habilidades diferentes também, apesar de não negar que ambas foram concebidas historicamente como meios para a ascensão social. Afirma, ainda, o autor, que trabalho e educação não podem ser tratados sob a mesma perspectiva.

Entendemos, assim, que a necessidade de ampliação do número de vagas para a inclusão escolar de todos os apenados não pode significar uma comparação perigosa de escolha entre o trabalho e a vaga na escola.

## DIREITO A EDUCAÇÃO: AVANÇOS

Nas últimas décadas pudemos testemunhar a preocupação com a educação nos espaços prisionais e a consequente expansão da oferta de vagas (longe, porém, de ser a ideal), bem como de ações concretas, como, por exemplo, a Portaria MEC n.º 438/1998, que institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, a Portaria INEP n.º 11/2002 que legaliza a Criação do Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Enceja e a Resolução CNE/CEB n.º 2/2010, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

Nesse panorama educacional, a educação e a qualificação dos apenados se constituem em um dos maiores desafios para a construção de sistemas educacionais inclusivos, os quais se constituem no meio mais eficaz para combater a exclusão educacional e promover a ressocialização, reduzindo os índices de reincidência criminal.

O Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional – PEESP, instituído pelo Decreto n.º 7.626/2011 com a finalidade de ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais é um exemplo que pode dar visibilidade e respaldar a educação para os apenados.

O PEESP contempla a educação básica na modalidade de jovens e adultos, objetivando a promoção da reintegração social por meio da educação para as pessoas privadas de liberdade.

Outro exemplo a ser recomendado é a remição da pena por estudo ou por trabalho. De acordo com a Lei n.º 12.433, de 29/06/2011, o condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir 01 (um) dia da pena a cada 12 (doze) horas de atividade de estudo.

O estado do Paraná amplia e cria o Projeto “Remição pela Leitura” através da Lei n.º 17.329, aprovada em 8 de outubro de 2012. A lei traz, em seu Art. 2º, que “O Projeto “Remição pela Leitura” tem como objetivo oportunizar aos presos custodiados alfabetizados o direito ao conhecimento, à educação, à cultura e ao desenvolvimento da capacidade crítica, por meio da leitura e da produção de relatórios de leituras e resenhas”.

Outro exemplo que sinaliza para a necessidade de criação de espaços específicos para pensar a educação prisional é a criação do Programa para o Desenvolvimento Integrado – PDI, pela Secretaria da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos – SEJU, que, por meio da Coordenação de Educação, Qualificação e Profissionalização de Apenados é responsável pela gestão, planejamento, articulação, acompanhamento e fiscalização das ações necessárias à educação, visando, além do diferencial da oferta de uma educação de excelência, a uniformização e padronização das rotinas, ou seja, do trabalho realizado pelos CEEBJA em todo o estado do Paraná.

Analisando o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos, o estado do Paraná têm realizado esforços para ampliar a oferta de vagas no sistema de ensino para as pessoas em situação de privação de liberdade. Apesar disso, persiste a desigualdade tanto na distribuição como na qualidade da oferta educacional.

Da mesma forma, continuam existindo grupos excluídos educacionalmente, – a exemplo do que ocorre com frequência na educação formal – nos processos de escolarização realizados nos CEEBJAS, como falta de espaço, de salas de aulas, de pessoal para fazer a movimentação dos presos, etc.

Outro fator importante de exclusão educacional – e que deve ser considerado pelas políticas públicas – é visível nos índices de permanência e de resultados de conclusão da escolarização.

Alinhado aos princípios dos direitos humanos, todos aqueles que atuam no processo de escolarização de apenados devem ser preparados para atuar de modo comprometido com a educação. Desta forma, o docente precisa compreender os processos que envolvem as práticas de ensino realizadas nos espaços prisionais.

Essa condição encontra respaldo na necessidade urgente de propiciar o atendimento a toda população carcerária, considerando que, de acordo com os dados estatísticos, no estado do Paraná setenta e cinco por cento (75%) dos apenados não concluíram as séries iniciais do Ensino Fundamental.

## **DADOS ESTATÍSTICOS: A ESCOLARIZAÇÃO DOS APENADOS NO PARANÁ**

Conforme dados da Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos – SEJU, do Departamento de Execução Penal – DEPEN e do Sistema Integrado de Informações o mapa carcerário do estado do Paraná, com dados de julho de 2013, apresenta um total de 28.150 presos. Desse

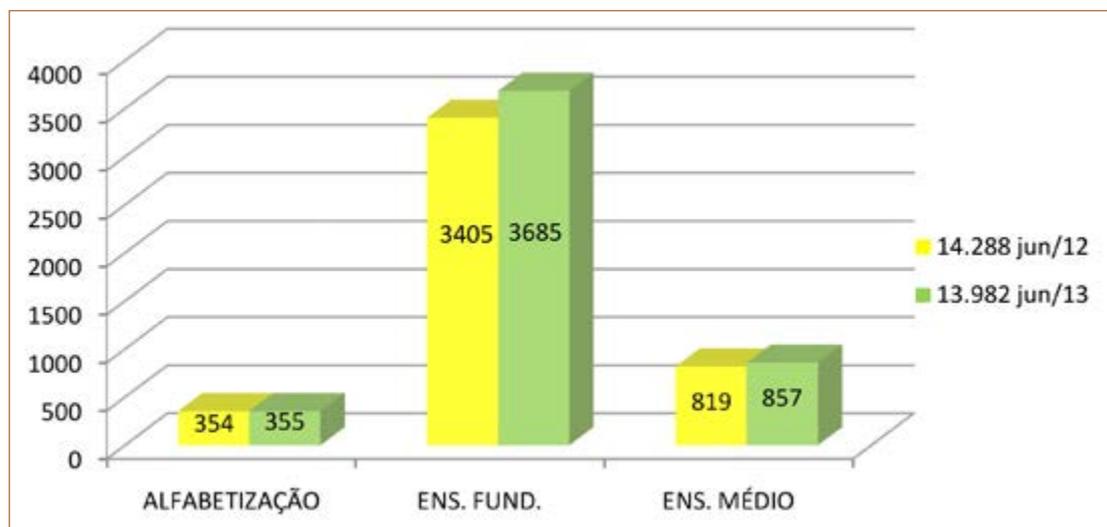
total, 17.957 estão sob a responsabilidade da SEJU, 6.508 estão sob a gestão compartilhada da SEJU e da Secretaria de Segurança Pública do Estado do Paraná – SESP e 3.685 sob a responsabilidade da SESP.

Do total de 17.957, 16.985 são homens e 972 são mulheres, e encontram-se sob custódia da SEJU nos regimes fechado, semiaberto, provisório e em medida de segurança. Os demais condenados e provisórios, homens e mulheres, encontram-se sob a custódia da Secretaria de Estado da Segurança Pública – SESP, e estão nas delegacias e cadeias públicas.

Os dados de escolarização do mês de junho do corrente ano indicam um percentual de 38,81% de presos matriculados, ou seja, do total de 13.982 (treze mil, novecentos e oitenta e dois) presos, apenas 4.897 (quatro mil, oitocentos e noventa e sete) estão estudando. Desse total, 355 (trezentos e cinquenta e cinco) matriculados na etapa de alfabetização, a grande maioria, 3.685 (três mil, seiscentos e oitenta e cinco) matriculados no Ensino Fundamental e 857 (oitocentos e cinquenta e sete) matriculados no Ensino Médio.

O Paraná não difere dos demais estados da federação em relação aos baixos índices de escolarização dos apenados, conforme o Quadro 1, a maioria dos matriculados nos anos de dois mil e doze e dois mil e treze, não concluíram o Ensino Fundamental, perfazendo uma média de 80% (oitenta por cento).

**Quadro 1** – Comparativo de Apenados Matriculados: anos 2012 e 2013



**Fonte:** [www.pdi.justica.pr.gov.br](http://www.pdi.justica.pr.gov.br). Coordenação de Educação, Qualificação e Profissionalização de Apenados – PDI.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O número de presos cresce numa proporção assustadora. Com dados impressionantes quando dezembro de 2012, com analisados numa escala nacional, o Brasil contava, até uma média de 548.003 (dados do INFOPEN Nacional em dez/2012) mil presos. O estado do Paraná conta com mais de vinte e oito mil presos e para atender ao direito à educação dessa população de encarcerados é necessário mais do que boas intenções.

É preciso pensar na condição do direito à educação desse apenado, que anteriormente à prisão já não teve este direito respeitado. Ou seja, ele deu entrada no sistema penal já adulto, sem contar, ao menos, com a escolarização básica. O que teria acontecido?

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Gelson Rozentino. Para além de Foucault: estado, classes e o sistema prisional. In: SILVA, Carla L.; CALIL, Gilberto G.; KOLING, Paulo José (Orgs.). **Estado e poder: questões teóricas e estudos históricos**. Cascavel: Edunioeste, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF, 1988.

BRASIL. Lei de Execuções Penais. **Lei nº. 7210 de 11 de julho de 1984**. Brasília: Imprensa Oficial, 1984.

BRASIL. Ministério da Justiça. INFOPEN. **Formulário categoria e indicadores preenchidos todas as UFs**. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/main.asp?>>. Acesso em: 26 de jun de 2013.

BRASIL. **Resolução nº 14, de 11 de novembro de 1994**. Resolve fixar as regras mínimas para o tratamento do preso no Brasil. Disponível em: <<http://www.portal.mj.gov.br/services?DocumentManagement>>. Acesso em: 20 jun 2013.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Educação profissional para jovens e adultos privados de liberdade. **BRASIL, MEC/SEED. EJA e educação prisional**. Boletim (Salto para o Futuro). maio 2007. p.29-33.

MONTEIRO, Agostinho dos Reis. O pão do direito à educação.... **Educ. Soc.**, v.24. n.84. set/2003. p.763-789.

PARANÁ. **Plano Diretor do Sistema Penal do Estado do Paraná. 2011-2014**. Disponível em: <[http://http://www.depen.pr.gov.br/arquivos/File/PlanoDiretorSistema Penal.pdf](http://http://www.depen.pr.gov.br/arquivos/File/PlanoDiretorSistema%20Penal.pdf)>. Acesso em: 12 jun 2013.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Roberto da. Por uma política nacional de educação para os regimes de privação de liberdade no Brasil. In: LORENÇO, Arlindo da Silva; ONOFRE, Elenice M. Cammarosano (Orgs.). **O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas**. São Carlos: EduFSCAR, 2011.



PARTE XV  
ESTÁGIO  
E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

# ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM DOCÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA: DIFERENTES OLHARES DOS ALUNOS

REIJANE MARIA DE FREITAS SOARES  
(UFPI) – [reijamar@yahoo.com.br](mailto:reijamar@yahoo.com.br)

## INTRODUÇÃO

Até meados de 1990 a relação teoria e prática não têm ocupado a centralidade das políticas de formação de professores para a educação básica. A dicotomia entre esses dois campos, apresenta-se nitidamente como uma questão mal resolvida, transparecendo a idéia de que ensino e trabalho se constituem como dois campos distintos e antagônicos que independem um do outro, sendo, portanto, desnecessário o estabelecimento de elos que conjuguem interesses e objetivos comuns.

Entendemos a partir de Candau (2002); Pimenta e Lima (2004), que esse desenho de formação que se encaminhava nas instituições formadoras sustentava-se na base legal vigente que traçava a natureza da formação e o perfil de profissionais com o propósito de formar professores para atuar no mercado de trabalho com uma visão acrítica, distanciada da realidade. Nesse sentido, a lógica das práticas de ensino transcorre no final do curso, numa carga horária minimizada, aligeirada e sem rigor no monitoramento, revelando esse espaço como mero campo de aplicação da teoria.

Na área da educação essa situação não é diferente, pois, a formação profissional sempre foi questionada por longas décadas, pelo fato da inexistência de um currículo que possibilitasse a articulação teoria e prática voltada para a unicidade desses campos. Desse modo, a formação se realiza apenas no contexto da academia, distante da realidade escolar. Esse fato gera a ruptura e dicotomia teoria e prática ocasionando assim, uma verdadeira utopia, haja vista, que o ensino se centra cegamente numa abordagem vaga e abstrata, alienada, enquanto a aprendizagem se configura de forma confusa, incompreensiva, elementar, empobrecida e fragmentada.

Tal realidade reflete incisivamente na sociedade, em especial no mercado de trabalho, que passa a ter no quadro das empresas ou instituições públicas, profissionais mal preparados, com déficit de aprendizagem, baixa qualidade de aprendizagem, em decorrência das lacunas criadas nos cursos de formação inicial. Essa realidade além de afetar o mercado de trabalho, ou seja, empresas e instituições públicas, afeta de forma acentuada o profissional que se vê aparentemente nu de conhecimentos, sem condições de cumprir o legado da profissão. Isso acarreta sobremaneira, no seu desempenho profissional e até mesmo no seu estado de espírito e identidade profissional, por não se sentir capaz, e apto a atender as demandas com domínio e poder de resolução.

Essa situação nos inquieta enquanto professora de estágio supervisionado do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI) por conviver no cotidiano da profissão com os desalentos dos alunos em relação a sua formação teórico prática. Para esses alunos, a aproximação da universidade com a escola ainda ocorre de forma acanhada, concentrando-se mais no final do curso.

É esta realidade que nos motiva desenvolver estudos, no sentido de aprofundar investigações sobre a questão: Como se delinham os diferentes contextos e olhares dos alunos do curso de Pedagogia acerca do estágio supervisionado? Nesse sentido, objetivamos analisar os diferentes contextos e olhares dos alunos do curso de pedagogia acerca do estágio supervisionado e, de forma mais específica, caracterizar as definições de estágio supervisionado atribuídas pelos alunos do curso de Pedagogia; descrever a importância do estágio supervisionado para a formação inicial do pedagogo e, caracterizar a visão dos egressos do curso de Pedagogia da UFPI sobre o estágio em docência.

Utilizamos como metodologia a pesquisa qualitativa alicerçada pela técnica da narrativa (CHIZZOTTI, 1995; JOSSO, 2004; ABRAHÃO 2006) e, para a interpretação dos dados recorreremos à análise de conteúdo (BARDIN, 1997). Definimos como campo de pesquisa o Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí visto que, atuamos na UFPI como professora do curso de Pedagogia e da disciplina que envolve os sujeitos pesquisados.

Os sujeitos dessa pesquisa são 09 alunos que cursaram a disciplina “Estágio Supervisionado” no IX período do curso de Pedagogia no ano de 2012/1. A seleção dos sujeitos ocorreu de forma aleatória dentre o universo de dezoito alunos matriculados. Para mantermos o anonimato desses participantes utilizamos as abreviaturas E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8 e E9 (Estagiários) como codinomes.

## O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM DIFERENTES CONTEXTOS EDUCACIONAIS

Compreendemos que a formação inicial, cunhada numa dupla dimensão que envolve os campos intra e extra academia, se encaminham para a construção de conhecimentos mais genéricos, densos, ricos e legítimos por se fortalecerem no âmbito dessas relações contextuais. Nesse horizonte, entendemos ser necessário o diálogo e a estreita relação entre os campos de formação teórico e prático em busca da unicidade.

Essa compreensão se fortalece no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996 que estabelece novos rumos para as políticas educacionais brasileiras no que se refere à formação de professores, definindo nesse âmbito ajustes na natureza do estágio curricular dos cursos de licenciatura. Conforme explicitado na LDB o Estágio Curricular Supervisionado torna-se uma atividade curricular obrigatória nos cursos de licenciatura com a seguinte determinação (Brasil (1996, p. 56):

Art. 61- Os Estágios Supervisionados constam de atividades de prática pré- profissional, exercidas em situações reais de trabalho, nos termos da legislação em vigor. Parágrafo único – Para cada aluno é obrigatório a integralização da carga horária total do estágio previsto no currículo pleno do curso, nela podendo ser incluídas as horas destinadas ao planejamento, orientação paralela e avaliação das atividades. Art. 62- Os Estágios são coordenados pelos Coordenadores de Cursos e supervisionados por docentes por eles designados. Parágrafo 1º os Estágios obedecerão a regulamentos próprios, um para cada curso, elaborados pelos Coordenadores de Curso e aprovados pelo Conselho Superior. Parágrafo 2º – Aos supervisores competirá o efetivo acompanhamento dos Estágios e a verificação do cumprimento das cargas horárias para posterior encaminhamento dos resultados aos Coordenadores de Curso competentes.

O estágio tem respaldo legal na atual LDB ao ser definido no artigo 82 que “Os sistemas de ensino estabelecerão as normas de realização de estágio em sua jurisdição, observada a lei federal

sobre a matéria”. Reforçando a LDB a lei 11.788 /2008 que regulamenta o estágio supervisionado, estabelece textualmente no artigo 1º:

Estágio é o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos iniciais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008, p. 01).

Verificamos nos artigos das citadas leis, as transformações que são processadas a favor do estágio supervisionado e, por conseguinte, o impulso que a formação alcança com uma nova performance de ensino. Nessa vertente, é demarcada a travessia entre teoria e prática selando nova cultura e concepção formativa sobre o estágio.

Esta transformação se caracteriza como o início de uma nova fase do estágio supervisionado, que traz mudanças de estratégias e comportamentos por parte das instituições e sujeitos envolvidos, pois em momentos que antecedem a atual legislação educacional conforme, Schmall et al. (2006), muitas vezes, o estágio nas licenciaturas são realizados sem a necessária articulação entre as escolas e a universidade, e entre os professores das escolas e os estagiários. Isso atesta o que já mencionamos sobre a prática cartesiana instalada nas mentes e contextos que transitam o estágio.

Constatamos, nos fragmentos narrativos, a compreensão emancipadora dos sujeitos em relação ao estágio supervisionado, um acentuado grau de importância atribuída ao estágio e uma grande satisfação com as experiências vivenciadas na prática.

## DEFINIÇÕES DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Com a ressignificação da formação inicial, entendemos como Castoldi e Polinarski (2009), que o estágio não pode ser concebido pelos licenciandos como um mero cumprimento das exigências e necessidades do curso de formação, mas deve ser compreendido e vivenciado pelo aluno, como uma etapa que delinea uma nova concepção de estágio, que une teoria e prática. Concepção esta que tem um único sentido, de desnudar o enigma circundado por velhos paradigmas que rompem com a relação teoria e prática, para assim, formar profissionais aptos às suas funções a partir das vivências e leituras produzidas por meio dos conhecimentos teóricos práticos.

Essa perspectiva de formação inicial, aguça o desejo dos alunos de pedagogia da UFPI em busca de um estágio com novas configurações, entrelaçadas pela visão interna e externa do mundo acadêmico. Essa busca dos alunos parte de suas próprias convicções formadas acerca do estágio e expressadas em suas narrativas que revelam um modo de pensar ressignificado, e emancipado do estágio como assim, definem

O Estágio Supervisionado representa o momento em que o aluno estagiário entra em contato direto com a realidade na qual futuramente ele irá trabalhar. É inserindo-se no contexto, que ele fará uso dos conhecimentos aprendidos na vida acadêmica, como suporte, para enfrentar os desafios que possam surgir no decorrer de sua prática pedagógica. (E1)

O estágio supervisionado constitui uma etapa significativa na formação visto ser um instrumento que proporciona aos discentes conhecimentos necessários à sua prática docente. Nele o estudante inicia seu processo de construção e reconstrução de metodologias, ou seja, aprimora seus métodos na busca da aprendizagem significativa de seus alunos. (E2)

A formação de bons profissionais passa pela prática, e essa se dar por meio do estágio. Nas licenciaturas refletir sobre o papel do professor e sua prática pedagógica é vital à formação do bom professor. O estágio é uma das formas de maior aquisição de conhecimentos para a profissão docente do graduado. Vivenciar essa realidade é poder comprovar a aprendizagem teórica construída ao longo do curso e, poder construir a aprendizagem prática. (E3).

O estágio é um momento ímpar do futuro professor por em prática os saberes aprendidos ao longo da sua formação e, com o auxílio do professor da classe regular e da graduação básica melhorar sua prática pedagógica. No estágio supervisionado deve-se dar total atenção, pois é o momento do estudante vivenciar na prática a realidade ou da sala de aula. (E4)

O estágio é momento de vivência da prática. Na formação acadêmica o estágio possibilita ao aluno fazer a relação teoria e prática, ou seja, as teorias que os alunos estudaram durante períodos vai ser agora aplicada na prática, sob auxílio de um professor orientador. (E5).

O estágio é o momento no qual o aluno alia a teoria e a prática, onde o aluno vai se debater diante de um dilema muito complexo, vai decidir se quer mesmo seguir essa profissão. Infelizmente no curso de pedagogia ocorre já no final do curso e muitas vezes forma um profissional frustrado, pois é na hora do estágio que o aluno percebe que esta não é a sua profissão e, acaba por se formar apenas por comodismo, pra ter um diploma, afinal já está encerrando o curso. (E6).

O estágio é a peça chave na relação teoria e prática, é a identificação docente e a internalização dos compromissos do ser (pessoa) e profissional com a qualidade do ensino. É o momento em que o aluno aproveita os conhecimentos adquiridos em sala de aula, enquanto acadêmico para aplicar na turma a ser trabalhada. É no estágio que o próprio aluno confirmará se tem aptidão ou não para a área. (E7).

O estágio possibilita ao aluno vivenciar alegrias e também as dificuldades entre as mais antigas relações professor e aluno. É essencial essa troca de experiência entre professor e aluno, porque nesse contexto ambos adquirem uma aprendizagem significativa e se beneficiam de conhecimentos enriquecedores tanto para a vida pessoal como também profissional. (E8)

O estágio supervisionado promete aos discentes que estão em processo de formação acadêmica terem contato com a realidade das instituições de ensino, além de contribuir para a aquisição de conhecimentos, metodologias e práticas de ensino. (E9)

Para esses participantes o estágio é um espaço privilegiado de construção, identificação, (des) afirmação, de encontros e desencontros entre o individual e o coletivo, o erro e acerto, onde são vivenciadas situações a partir das incertezas, singularidades, conflitos, contradições. Mas que são superadas com a vinculação que os sujeitos vão formando com outros sujeitos, a partir da ação solidária, parceira.

As concepções desses sujeitos sublinham a natureza do estágio supervisionado como espaço que se caracteriza pelo momento da análise e apreensão do contexto real e, pela função que emite de ser um elemento fundamental para a formação profissional. Nesse sentido, esse componente curricular tem o caráter de aproximar e manter o estagiário em contato direto com a realidade na qual o mesmo atuará.

A partir das falas, compreendemos que para realizar o estágio o estagiário deve estudar, pesquisar, pautar-se numa organização didática com planejamento eficiente, pois, a qualidade do tra-

balho docente depende de uma efetiva organização didática. Além da preparação, faz-se necessário também o desdobramento e vivacidade do estagiário para acompanhar, avaliar e registrar todas as fases de desenvolvimento do estágio como afirma Silvestre (2011, p. 131) “No decorrer da ação, será necessário que o professor mantenha observação atente sobre os processos desencadeados, acompanhando o alcance dos objetivos e avaliando as escolhas que realizou na fase de reparação”.

Os sujeitos da pesquisa explicitam que no desenvolvimento da prática buscam realizar um bom trabalho, levando em conta os conhecimentos agregados na sua formação teórica, as experiências compartilhadas no contexto da docência e também as experiências vivenciadas por seus professores. Ou seja, utilizam-se de suas recordações, para se espelharem nos modelos de professores que tiveram no seu processo formativo. É um modelo de prática, que toma como referência os professores que marcaram positivamente a vida de seus alunos, que procuram agora como estagiários imitá-los.

## IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO

O estágio como elemento integrante do currículo de pedagogia tem uma função importante de contribuir para a aquisição do conhecimento prático<sup>1</sup> e a capacidade de reflexão do futuro professor, pois, segundo Silvestre (2011, p. 166), “No universo da formação inicial de professores, o estágio curricular torna-se um componente bastante propício para o desenvolvimento da consciência crítica do futuro professor”. Assim, o estágio está cumprindo a proposta do currículo formando futuros professores de forma mais preparada e significativa para o exercício da profissão. No entanto, para que o estágio transcorra focado nos princípios legal e curricular faz-se necessário seu cumprimento com seriedade desde as ações práticas à supervisão dessa prática.

O estágio supervisionado possibilita aos futuros professores, a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos construídos na academia, ao mesmo tempo em que dar início à construção da identidade profissional do futuro pedagogo. Por essa razão, o estágio é de suma importância para a formação profissional. Em sintonia com esse pensamento destacamos o grau de importância atribuído ao estágio que também é conferido pelos participantes dessa pesquisa quando sinalizam que

O estágio supervisionado proporciona ao aluno estagiário a consciência de uma formação por inteira: fundamentação teórica articulada à capacidade metodológica do fazer pedagógico, possibilitando ao aluno estagiário a construção de sua identidade constituída de sentido e significado. A partir do momento que o aluno estagiário entra em contato com o cotidiano escolar, especificamente na sala de aula, acontece um impacto muito forte no que se refere aquilo que ele aprendeu na academia e o contexto real escolar que ele se insere. Esse choque representa o ponto de partida para muitas inquietações, contrastes e indagações. (E1)

O Estágio Supervisionado é de suma importância para o ser Pedagogo, ser professor, já que o contato com as várias realidades na sala de aula forjará, a aproximação da universidade e escola, formando o profissional crítico, reflexivo. (E2)

<sup>1</sup> Para Garcia (1998) Os meios pelos quais se pode adquirir esse conhecimento são três: aprendizagem direta, aprendizagem mediada (observação) e aprendizagem tácita (experiência própria). O conhecimento prático possui valores, é pessoal e “implica um ponto de vista dialético entre a teoria e a prática” (p. 60).

O estágio supervisionado, contribui para a prática pedagógica fazendo com que o aluno reflita sobre a realidade docente em que, depois de formado, irá atuar. É no estágio que nos deparamos com situações diversas que nos faz pensar a respeito da nossa vida e dos problemas da sociedade e do mundo a qual vivemos, daí sua importância. (E3)

O estágio é muito importante para a formação profissional, pois nele o aluno vai ter o contato com o seu futuro local de trabalho e perceber se é realmente o que ele quer para seu futuro. É também pelo estágio que o aluno começa a construir sua identidade profissional, através de reflexões, vivências com profissionais da área. (E4)

O estágio é de suma importância na formação de qualquer profissional, pois possibilita ao mesmo vivenciar experiências na área de sua formação. Na docência o estágio assume papel ainda mais importante possibilitando ao aluno a aquisição de novas experiências e aprendizagens. (E5)

O estágio é elemento de grande valia para o contato com a realidade da profissão, pois é nesse momento que o professor entende seu papel e se identifica como tal, além disso, firma compromisso com a educação. Entender seu papel tem relação direta com a sua identificação com a docência. (E6)

O significado do estágio é essa soma de conhecimento entre o futuro professor e as experiências dos alunos, que contribui para um amadurecimento do ser como pessoa e também profissional. [...], é com a experiência do estágio que o aluno adquirirá novas aprendizagens, assim como uma prática que o leve assumir uma postura como professor. (E7).

O confronto (ou não) com a teoria e a prática poderá levar o aluno a refletir e avaliar a sua prática de ensino, buscando sempre a melhoria da educação. Sabe-se que a docência em espaços escolares, passa por inúmeras dificuldades, no entanto, a mesma potencializa o desenvolvimento dos alunos se aplicada de forma correta e ética, cabendo ao docente/profissional da educação buscar formas metodológicas atualizadas e interessantes pra despertar no aluno ânimo para estudar. (E8).

O estágio em docência é de fundamental importância para a formação do Pedagogo, pois a possibilidade de elencar teoria à prática permite que o discente se aproxime da realidade da sala de aula, contribuindo para auto-reflexão sobre a sua prática e novas aprendizagens. (E9)

As narrativas nos fazem entender a relevância que o estágio tem para esses estagiários, onde apontam os efeitos significativos em sua vida profissional e pessoal. Efeitos que são perceptíveis nas suas formas de expressão, criticidade, humildade, amadurecimento, capacidade para enfrentar os desafios com sabedoria e, sobremaneira compreenderem o estágio como caminho que (re) constrói o ser e agir profissional.

Para os participantes da pesquisa, o estágio não se resume a uma aplicação imediata, mecânica e de técnicas que foram aprendidas na teoria, mas, espaço de aprendizado. Ou seja, trata de uma ação desenvolvida no ambiente escolar, em que esse espaço permite obter aprendizagens/saberes, troca de experiências e, diante disso, exige do estagiário que tenha atitude, ações, reações, sentimentos. Algo que vai além dos métodos e técnicas aprendidas em sala de aula durante a formação.

Os participantes vislumbram que o estágio enquanto parte integrante do processo de formação do professor, permite ao acadêmico rever sua postura e atitudes dentro do âmbito escolar e refletir se está sendo correta ou não, e através disso desenvolver uma autoavaliação da sua prática respondendo a indagações como: Que tipo de docente pretendo ser futuramente? Utilizo as ferra-

mentas necessárias para mediação de conhecimentos? Utilizo recursos didáticos que dinamizem minha aula? De acordo com Pimenta (2010, p.219):

A postura que assumimos em relação ao estágio é compreendê-lo como um dos componentes curriculares dos cursos de formação de educadores, com um campo de conhecimento próprio e um método investigativo que envolve a reflexão e a intervenção na vida das escolas, dos professores, dos alunos e sociedade na qual estão inseridos.

Acatamos as idéias da autora, pois, o estágio não representa uma simples exigência legal que deve ser cumprida de forma assistemática e casuística. Assim, em consonância ao pensamento dos estagiários consideramos que através do estágio é possível ter um contato mais direto com a realidade e com o público que frequenta. Sabemos que muitas vezes, há um “choque de alteridade” por parte do estagiário quando adentra a escola, pois, nem sempre a realidade encontrada nesse campo condiz com os prescritos nos livros de pedagogia.

Diante disso, faz-se necessário que o acadêmico aprenda a olhar, ampliando sua visão com relação à diversidade cultural, social e econômica existente dentro da escola, e através da sua sensibilidade saiba respeitar as diferenças, dando liberdade de expressão aos seus alunos, transmitindo segurança a eles. Nesse sentido, a observação da escola que é pautada na perspectiva investigativa da realidade é de grande valia para a prática do estagiário, pois serve para compreensão das práticas institucionais e das ações escolares, além de nortear as próprias ações do futuro professor.

A observação tem como objetivo, uma maior análise e compreensão das características do espaço escolar para que sejam obtidas informações de como funciona a escola, quais os pontos positivos e negativos encontrados com relação à gestão escolar, como a escola organiza seus problemas, quais as prioridades exigem menor tempo de solução, qual seu envolvimento com a comunidade. Através da observação é possível compreender que o professor é um mediador no processo ensino aprendizagem, auxiliando no processo cognitivo, social e afetivo do seu aluno, essa prática exige do docente uma boa formação para que ele possa sempre solucionar problemas de diferentes naturezas que venham aparecer dentro da sala de aula. Segundo Barreiro (2006, p, 92),

[...], o hábito e a capacidade de observar permitem que o professor planeje adequadamente o trabalho educativo de acordo com a realidade encontrada em sala de aula, e avalie quando ele deve ser mudado, de modo a construir conhecimentos, competência, habilidades, que seja extensivo aos alunos da escola.

Tais aspectos, são concebidos pelos participantes da pesquisa, ao apontarem que o contato com sujeitos inseridos no contexto escolar favorece ao estagiário inúmeras informações que fundamentam sua formação prática. Ensejamos, que o êxito do estagiário, depende além da observação, responsabilidade, empatia e humildade para receber críticas acerca da sua prática docente, além disso, o estagiário deve assumir os medos e os erros durante a observação e intervenção com simplicidade e habilidade.

Os dados coletados durante todo o trabalho deverão ser organizados e registrados mantendo a veracidade dos fatos. Os registros que foram obtidos durante as práticas escolares quando socializados na volta à sala de aula favorecem o enriquecimento e aprimoramento da formação docente, assim sendo, torna-se necessário a sistematização das informações para reflexão e ressignificação da prática de ensino.

## A VISÃO DOS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI

## SOBRE O ESTÁGIO EM DOCÊNCIA

É fato que o contexto escolar se constitui parte integrante dos conhecimentos dos pedagogos/professores e inclui, entre outros, conhecimentos sobre os estilos de aprendizagem dos alunos, seus interesses, necessidades e dificuldades além de um repertório de técnicas de ensino e de competências de gestão de sala de aula. Garcia (1995, p. 57) analisa que esse conhecimento “representa uma elaboração pessoal do professor ao confrontar-se com o processo de transformar em ensino o conteúdo aprendido durante o seu percurso formativo”. O autor salienta que além do saber prático são necessários a aptidão, e o domínio de habilidades que estão relacionadas às atividades de cognição e que envolve um conjunto de destrezas.

Andrade (2003, p. 1), alerta que não é suficiente, para ser pedagogo/professor, “[...] dominar apenas os conteúdos dos manuais e dos tratados; conhecer as teorias da aprendizagem; as técnicas de manejo de classe e de avaliação; saber de cor a cronologia dos acontecimentos educativos; nomear as diversas pedagogias da história”. Além disso, faz-se necessário que o professor esteja vigilante sobre sua própria ação, refletindo e ressignificando sua ação docente.

E, nesse movimento, é imprescindível que o futuro professor tenha perseverança, entusiasmo, coragem e como afirma Garcia (1995, p. 62) ser necessário, “disposições ou atitudes como objetivos básicos da formação de professores entendendo por disposição uma característica atribuída a um professor que se refere à sua tendência para atuar de uma determinada forma num determinado contexto”. Todos esses atributos, se configuram como elementos essenciais que sustentam a prática docente do estagiário e corroboram para o estágio se tornar um componente curricular importante para formação inicial do futuro professor.

Concordamos com Silvestre (2001, p. 172) quando afirma que “Os estágios curriculares supervisionados são um componente da formação inicial bastante propício para aprendizagem do conhecimento de uma consciência crítica do futuro professor”. E como parte integrante do processo de formação inicial constitui-se como o espaço, por excelência, da relação dialética entre a teoria e a prática.

O estágio de fato é a porta de entrada da profissão docente, ancorado nos conhecimentos teóricos e práticos, vai configurando a identidade profissional do professor num grau de consciência cada vez maior. Essa visão se confirma nos relatos dos estagiários quando relatam seus sentimentos em relação às experiências vivenciadas no estágio em docência do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, destacando o significado e os ganhos que esse estágio lhes proporcionaram

*Através do estágio foi possível perceber que a prática é a complementação da teoria; também foi possível compreender algumas noções do conhecimento profissional e aperfeiçoar a metodologia e didática enquanto professora; entender como desenvolve a relação entre corpo docente e discente; contato direto com a realidade (E1)*

*[...] o estágio me permitiu conhecer a realidade vivida por um profissional da educação, seus conflitos, metas e inseguranças, mas também pude sentir a grande satisfação de contribuir para o crescimento de alguém. Essa experiência me fez ver quão complexa é a tarefa de um educador que se propõe ao desafio de ensinar. Minha expectativa a partir desse estágio é de levar essa experiência como um ponto de partida para desenvolver trabalhos cada vez melhores sempre em busca de novos aprendizados. (E2)*

*O estágio em docência foi de grande relevância, por proporcionar a relação entre teoria*

e prática ligada a diferentes dimensões na escola, oferecendo a oportunidade de conhecer todo o conjunto escolar a fim de seguir profissionalmente com o preparo necessário para lidar e atuar com as emergentes necessidades na educação atual. [...]. As reflexões explanadas acerca da prática docente possibilitam concluir o quanto é importante para o docente em formação a experiência vivenciada em sala de aula. (E3)

As experiências nos estágios vivenciadas durante esses dois anos confirmam que o estágio é o elo entre a atividade do professor e toda a carga de conhecimentos obtidos por ele na sua formação profissional. Esse exercício na docência me proporcionou nas situações vivenciadas no ambiente escolar um amadurecimento sobre a visão que eu tinha do funcionamento da escola e da importância do papel do professor na sala de aula e fora dela. (E4)

Durante o estágio, tive muitos momentos de altas e baixas, os três primeiros meses, saía quase todos os dias da sala chorando, por diversos motivos desobediência, bate-boca, discussões sem fim, histórias das famílias e situações vividas pelos alunos e outros. Pensei em desistir por várias vezes, mas um abençoado me disse uma vez no momento de aflição que se eu desistisse seria "só mais uma" a desistir, pois a escola, seus pais e a sociedade já o tinham excluído da tal forma que eles foram para ali no Acelera Brasil, como se fosse sua última chance. [...]. Enfim, são situações diversas que precisa não só de conhecimentos teóricos, mas, muita vivência e sensibilidade da parte do professor. (E5).

A atividade da regência me permitiu analisar contextos diferentes. [...], foi uma experiência prazerosa e acrescentou muito na minha formação como futura educadora. Constatei que é possível sim, aliar teoria à prática e que a base teórica é um dos fundamentos necessários para ser um profissional por excelência. (E6)

[...], minha experiência de estágio foi muito válida e extremamente enriquecedora. Durante este tempo pude aprender muitas coisas que eu sempre tive curiosidade de saber na prática. [...]. Aprendi que o professor como mediador do conhecimento precisa se estabelecer em sala de aula, através do domínio de conteúdo, do respeito aos alunos, sendo comunicativo, interativo e dinâmico. Também aprendi que o professor tem que respeitar o ritmo da turma, ter paciência e amor pelo que faz e não só jogar conteúdos sem ao menos se importar se os alunos estão aprendendo ou não. (E7)

Esse estágio foi instrumento de aquisição de novos conhecimentos, num ponto de vista crítico e esclarecedor. Adquiri experiências inovadoras e enriquecedoras, pois pude ver de perto a realidade da nossa sociedade, da educação e do sistema escolar, contribuindo bastante para minha formação profissional e pessoal. Fiquei bastante satisfeita com meu estágio, aprendendo bastante, e aplicando também o que eu já havia aprendido nas aulas teóricas. Acredito que durante esse período pude amadurecer tanto profissional quanto pessoalmente, e tudo que eu vivi foi de extrema importância para um futuro próximo. (E8)

O estágio supervisionado em docência foi essencial para minha aprendizagem, pois ser professora não é uma tarefa fácil, mas é muito gratificante, quando seu objetivo é alcançado. Durante o estágio, aprendi que quando o professor tem uma boa relação com seus alunos, consegue-se ter bons resultados no ensino-aprendizagem, percebi isso, na turma que trabalhei. Além disso, conheci a rotina de docentes, de planejar aula, prepararem atividade, cumprir horários e outras atividades. Terminei o estágio com uma bagagem bem maior de conhecimentos sobre a profissão de docência, onde tive que aprender lidar com as diversas situações que aparecem no espaço escolar. (E9).

A partir desses relatos, compreendemos que a inserção dos estagiários no campo de ensino não só demarca a ruptura entre teoria e prática, mas, também a cegueira aderente que afetava a

visão e mente dos acadêmicos do curso de pedagogia da Universidade Federal do Piauí que se situavam entre o abismo fincado entre teoria e prática. Com a possibilidade e efetivação do estágio supervisionado, os alunos passam a lograrem muito mais do que uma conquista, mas, a própria experiência construída pela teoria, vivência e emoção de poder viver na realidade os conhecimentos produzidos na formação inicial. É uma sensação de entrelaçamento do abstrato com o concreto, como tornar possível a negação da utopia para unir sonho à realidade.

O espaço da escola torna-se atrativo para esses alunos que as considera como laboratório de ensino e aprendizagem. Pois, eles se satisfazem na vivência das rotinas e transformam suas angústias, ansiedades, incertezas, medos e conflitos em objetos de estudo, aprofundamento, trocas e socializações como verdadeiros ensaios pedagógicos. Nos fragmentos narrativos, identificamos o exercitar de todas as dimensões: técnica, política, humana, ética e estética que Rios (2003) descreve tão bem. Está presente a preocupação com a própria formação, o domínio dos conteúdos, as intervenções pedagógicas, o desenvolvimento metodológico, a organização didática, o ritmo e dificuldades dos alunos, a realidade da escola, as relações interpessoais, a capacidade de tolerância e afeto, dentre outros aspectos que envolvem o fazer e o ser docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito embora a relação da formação teórica e prática tenha se aproximado por meio do estágio supervisionado, essa questão ainda suscita muitos questionamentos nos campos da universidade e escola. Verificamos que há desconfiças e descrenças quanto à efetivação da estreita relação entre esses dois aspectos. Como impasse que concorrem para essa situação, está o currículo do curso que ainda não defini de forma precisa e necessária o entrelaçamento desses dois campos, estando assim claro que o estágio transcorrerá nos quatro últimos períodos do curso. Isso se confirma nas falas dos alunos quando se queixam da morosidade em conhecer a realidade escolar.

Contudo, constatamos por meio dos sentimentos revelados pelos participantes da pesquisa a concepção objetiva que eles têm formado sobre o estágio supervisionado, a importância da unicidade teoria e prática, a contribuição que essa experiência trouxe para sua vida profissional e pessoal. Para os estagiários é possível sim, construir novos conhecimentos de forma crítica, criativa, autônoma, com maior encorajamento e dinamismo, embalados pela sensação do desejo e prazer. Por fim, o estágio apesar de agregar ainda muitas situações conflituosas, contribui indiscutivelmente para a formação dos futuros professores e, sobretudo, para o contexto educacional que passa a ter no seu quadro funcional profissionais com visão mais consciente, crítica e autônoma para intervir pedagogicamente.

## REFERÊNCIAS

- ABBHÃO, M. H. M. B. Profissionalização docente e identidade – narrativa na primeira pessoa In: Souza, E. C. de. (Coord.) **Autobiografias, história de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre/Salvador: Ed IPUCRS, Ed UNEB, 2006.
- ANDRADE, Ludmila Thomé de. **A escrita dos professores: textos em formação, professores em formação, formação em formação**. Campinas. Educação e Sociedade. V. 24, nº 85, dez, 2003, p. 1297–1315.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL, Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 23 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1.º de maio de 1943, e a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996... **Diário Oficial da União**, de 26 de setembro de 2008.

CANDAU, Vera Maria. A relação entre teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria (Org). **Rumo a uma nova didática**. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CASTOLDI, R.; POLINARSKI, C. A. Considerações sobre estágio supervisionado por licenciados em ciências biológicas. In: VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação e Ciências. Florianópolis: 2009. **Anais do VII ENPEC**, Belo Horizonte: ABRAPEC, 2009.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas Na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCELO, Carlos. **Pesquisa sobre a formação de professores**: o conhecimento sobre aprender a ensinar. Revista Brasileira de Educação, set / out / nov / dez, n.º 9. 1998.

PIMENTA, S.G. **O Estágio na Formação de Professores**: Unidade Teoria e Prática? 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S.G., LIMA, M.S.L. **Estágio e Docência**. Cortez, São Paulo, 2004.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SCHMALL, A. V; et al. Limites e possibilidades do estágio curricular no processo de formação inicial de professores. In: DIAS, M. F. S.; SOUZA, S. C.; SEARA, I. C. (Orgs.). **Formação de professores**: experiências e reflexes. Florianópolis: Letras contemporâneas, 2006. V.1, p. 65-76.

SILVESTRE, M. A. Sentidos e significados dos estágios curriculares obrigatórios: a fala do sujeito pre-dente. In: GOMES, M. de O. (Org.). **Estágios na formação de professores**: possibilidades formativas entre o ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Loyola, 2011.

# CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL DA UERN: AS VOZES DOS DISCENTES

**MÔNICA MAYARA DE QUEIROZ MELO**

Estudante UERN – Graduanda do curso de Pedagogia – bolsista FAPERN – mayara.qmelo@hotmail.com

**GENICLÉBIA DE OLIVEIRA AUGUSTO**

UERN – Graduanda do curso de Pedagogia – bolsista FAPERN – geniclebia\_@hotmail.com

**GIOVANA CARLA CARDOSO AMORIM**

Orientadora UERN – Profª.Dra. da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), no curso de Pedagogia atuante nas área de alfabetização e Educação Infantil – giovana\_melo@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

As discussões sobre a formação inicial dos futuros profissionais da educação vêm se destacando nos estudos e debates que versam sobre a prática de ensino e o estágio supervisionado, exigências dos Cursos de Licenciaturas. Este corresponde a um momento de grande relevância para construção da identidade docente, bem como, oportunidade que estabelece maior sentido às teorias estudadas durante a formação acadêmica.

Pimenta (2006) assegura que o estágio é um dos componentes curriculares do curso de formação de professores. O Currículo está elaborado para uma formação profissionalizante isto é, ele prepara para o exercício de uma profissão. Assim, é a atividade teórica que possibilita conhecer a realidade (a prática objetiva), tornando-se essa realidade como objeto de conhecimento, como referência, para a seguir estabelecer-se idealmente a realidade que se quer executar e vivenciar. Desse modo, Pimenta (2006, p.183) enfatiza:

Um curso de preparação, qualquer que seja vai até aqui. Quer dizer, ele é sempre atividade teórica (onde teoria e prática são indissociáveis – condição fundamental para preparar-se o aluno para transformar a realidade, pelo seu trabalho, por sua atividade prática, fazendo do seu exercício profissional uma práxis transformadora.

Sobre esse pensar, Imbérnon (2006, p.24) analisa o que consideramos atualmente como profissionalismo e profissionalização. Neste sentido, percebe os termos acima a luz de um novo conceito de profissão e de desempenho prático. Assim, profissionalismo – alguns estudos dizem profissionalidade, que tem como características e capacidades específicas da profissão e profissionalização corresponde ao processo socializador de aquisição de tais características. Assim, a etapa do estágio supervisionado constitui-se em exercício destas construções.

Desse modo, reafirma que os termos profissão, profissionalismo e profissionalização, revelam-se complexos e ambíguos em relação a seu significado e obviamente sua aplicação universal a todos os contextos é muito difícil. Para Imbérnon(1992) o exercício profissional docente é analisado da seguinte forma. Vejamos,

[...] o profissionalismo na docência implica uma referencia á organização do trabalho dentro do sistema educativo e a dinâmica externa do mercado de trabalho. Ser profissional, portanto, implica dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas que nos fazem ser competentes em um determinado trabalho, além e nos ligar a um grupo profissional organizado e sujeito a controle (SCHÖN *apud* IMBÉRNON, 1992).

Para o autor, ser um profissional da educação significa participar na emancipação das pessoas. Objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. E reafirma que a especificidade da profissão está no conhecimento pedagógico. Este entendido como o conhecimento utilizado pelos profissionais da educação, que se constituiu e se reconstruiu constantemente durante a vida profissional do professor em sua relação com a teoria e a prática.

Dessa forma, pensamos este estudo, tomando como respaldo a etapa da graduação. Frente às inquietações dos colegas (alunos), a maioria nunca havia atuado na docência, e esse momento era esperado com muita ansia e dúvidas. Realidade também de alunos que já vivenciavam a docência, uma vez que, estariam passando por um processo de observação e avaliação de suas práticas.

No entanto, algumas questões foram norteadoras para essa pesquisa, são elas: Quais as sensações que teve diante ao momento que estaria por vir e quanto às suas expectativas para o Estágio Supervisionado I? Durante o estágio o que mudou para você, quais as sensações e acontecimentos? O que ficou de mais importante para você do Estágio I, em relação a sua experiência?

Portanto, temos como objetivo, analisar aspectos da teoria e da prática em relação às bases da Educação Infantil dos alunos do curso de Pedagogia da UERN, a partir da vivência no primeiro estágio supervisionado.

Para isso, buscamos responder o seguinte questionamento: Como os alunos do 5º período de Pedagogia da UERN compreendem o papel do estágio para sua formação inicial e quais as suas expectativas no momento da atuação profissional?

Tal questionamento foi realizado a partir do momento que decidimos por trabalhar a temática. Considerando as discussões sempre tão instigantes sobre o estágio e suas ramificações.

## FORMAÇÃO INICIAL NO PROJETO PEDAGÓGICO DA UERN: VISÕES NORMATIVAS

Neste primeiro momento, pretendemos abordar a respeito do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UERN, considerando este como *lócus* da referida pesquisa. Com o intuito de melhor entendermos o presente documento, instituído somente após a quinta Resolução do CNE/CP, nº 01 de 16 de maio de 2006.

Para isso, considerarmos o contexto histórico que evidenciou sua construção e reformulação. Durante os processos de construção, alguns documentos importantes foram considerados, em destaque, os fundamentos e as proposições da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) em defesa da docência como a base da formação do pedagogo. As discussões em âmbito local no tocante a formação inicial, dos profissionais da educação básica e da formação dos professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental foram direcionadas e instigadas pela Lei e Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN.

Assim sendo, com a reforma Nacional curricular do Curso de Pedagogia, o mesmo ganha em sua estrutura componente de caráter obrigatório como, por exemplo, as Práticas Pedagógicas Programadas I, II e III e o Estágio Supervisionado I, II e III. As atividades práticas estão relacionadas aos três primeiros períodos do curso, visando proporcionar aos discentes a compreensão das várias perspectivas de atuação do pedagogo, assim como, experiência teorias discutidas nas disciplinas relacionando-as com as práticas vividas nos espaços escolares e não- escolares.

Neste sentido, o presente documento prioriza como meta central construir uma proposta pedagógica que se aproxime das contemporâneas necessidades formativas requeridas ao Pedagogo. Neste ínterim, busca apontar um perfil profissional de pedagogo que tenha significativo domínio de conhecimentos dos campos de atuação e, ao mesmo tempo, compreenda que esse conhecimento necessita ser redimensionado diante de situações específicas, o que lhe exigirá competências pedagógicas e metodológicas para o seu fazer. A esse respeito trazemos reflexões de Tardiff (2007, p. 5)

*Os cursos de formação de professores revelam então uma nova abordagem que visa formar educadores detentores de um saber crítico e comunicativo, além de competentes para um trabalho interativo. As universidades substituem o modelo de formação de especialistas por um modelo mais globalista que assegura uma competência profissional e uma prática mais consciente do papel social do educador, preparando-o para assumir um compromisso em favor da escola pública de qualidade.*

As inovações apresentadas, de acordo com o PPP são possíveis de elevar a qualidade do Curso e, conseqüentemente, influir positivamente no atual quadro de ensino da Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e na gestão de processos educativos em espaços onde a presença do Pedagogo seja necessária.

Essa premissa referenciada no PPP nos leva, diante do atual contexto educacional, no qual o Brasil se situa em patamares indesejáveis em relação às competências elementares para a escolaridade básica.

O estágio Supervisionado para muitos alunos trata-se de um momento de ansiedade, em que a organização das ideias **do quê, como, para quem e para quê fazer** tornou-se um grande desafio, já que ao longo do curso de formação, as disciplinas pareciam desarticuladas e muitas vezes, sem relevância à prática em sala de aula. No entanto, entender a percepção que os alunos fazem sobre esse momento do curso é de grande relevância e nos possibilita uma visão maior sobre essa relação dicotômica ainda tão presente nos dias atuais.

Segundo Pimenta (2004, p.102) Os conhecimentos e as atividades que constituem a base formativa dos futuros professores, têm por finalidade, permitir que estes se apropriem de instrumentais teóricos e metodológicos para a compreensão da escola, dos sistemas de ensino e das políticas educacionais. Assim, na condição de aprendizes, formadores e formandos, transitarão dos espaços da universidade para a escola e da escola para a universidade.

Para Imbérnon (2007, p.61) Os futuros professores e professoras também devem estar preparados para entender as transformações que vão surgindo nos diferentes campos e para ser receptivos e abertos a concepções pluralistas, capazes de adequar suas atuações às necessidades dos alunos e alunas em capa época e contexto.

## **A FORMAÇÃO DOCENTE NO CAMPO DE ESTÁGIO: A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA.**

A compreensão do estágio como elemento facilitador da articulação teoria-prática sempre foi assumida como uma das funções elementares desse componente curricular, obrigatório no processo de formação de professores, uma vez que, por intermédio dele, os alunos têm a oportunidade de, participando da formação oferecida pela Universidade, ao mesmo tempo, ter um contato com a realidade educacional desenvolvida nas escolas (PIMENTA, 2006).

A partir desse entendimento, o Estágio Supervisionado não se limita apenas ao fazer, ele objetiva a se constituir em uma atividade de reflexão que procura na teoria o suporte para suas ações, passando assim, a ter caráter “teórico prático, comportando a investigação, interpretação, intervenção e reflexão da realidade escolar” (PIMENTA, 2002, p.153).

Para a autora, o estágio como reflexão da práxis, possibilita aos alunos, que ainda não exercem o magistério aprender com aqueles que já possuem experiência na atividade. E afirma que aprender a profissão docente no decorrer do estágio supõe estar atento às particularidades e interfaces da realidade escolar em sua contextualização na sociedade. (ibidem, PIMENTA, p.102-110). Vide análise quadro 1.

Questão 1	Sujeitos	Nº	Respostas
Quais as sensações que teve diante ao momento que estaria por vir e quanto às suas expectativas para o Estágio Supervisionado I?	G.O.A	01	“Foram momentos de medos e angústias, pois não sabia como os pais e a professora regente e principalmente as crianças como eles iam me receber, sem falar na presença da orientadora, pois eu ficava pensando será que vou conseguir dar aula com ela na sala de aula? Mas, meu maior medo que superava todos os outros era de não aproveitar esse “momento” de interação com as crianças, ficando preocupada com o que eu ia fazer se ia dar certo e com isso acabar vivendo o estágio apenas como cumprimento de carga horária e não como um momento de troca de experiências e aprendizados. Também tinha expectativas boas, era uma mistura de ansiedade com alegria, eu queria logo conhecer as crianças, pois a educação infantil é o nível de ensino que eu quero trabalhar.”
	M.M.Q.M	02	“No começo os pensamentos foram diversos, pois não sabia o que viria pela frente e como seria encarar uma turma de educação infantil sozinha. Seriam muitas responsabilidades e não tinha certeza se iria conseguir encará-las, só o tempo seria capaz de responder. Outro ponto que também me perturbava era a questão da afetividade, o medo de saber se seria capaz de conquistar as crianças.”
	K.K.O.M	03	“Eu sentia muito medo de não conseguir dominar a sala de aula, de como ia ser minha relação com os alunos, se eles iam me aceitar ou não durante o período no lugar da professora titular, mas, acima de tudo pensava positivo, e tinha expectativas de que daria tudo certo conforme as aulas planejadas.”
	A.V.O.L	04	“A primeira sensação foi de medo, o que as crianças iam achar do novo professor? O que os pais iriam pensar sobre seus filhos terem um professor? Se ia conseguir ensinar e eles iam aprenderem? Enfim, uma serie de medos e dúvidas. Enquanto as expectativas eram as melhores possíveis, buscando todo tipo de material didático pedagógico e consultando o RCNEI para ter o suporte necessário para da aula a crianças de 5 anos e conseguir que elas gostassem de estar na escola e uma motivação de aprender.”
	J.L.M.A	05	“Eu tinha medo, pois não sabemos o que vai nos encontrar lá, ainda mais por eu ser homem. Além do mais eu achava que não seria capaz. Eu achava que ia ser ruim, pois eu não tinha nenhuma vivência/experiência com educação infantil, não tinha domínio.”

Nas respostas analisadas a sensação de medo predomina em sentidos diversos. Os sujeitos 1 e 4 relatam o medo da não aceitação dos pais, professores e principalmente das crianças. O medo dos sujeitos 2 e 3 é de não ter uma relação de afetividade com as crianças. Já o sujeito 5 enfoca o medo

de não ser aceito por ser do gênero masculino. Porém, as expectativas de aprender durante o estágio se relacionam com o que Pimenta nos traz, ao dizer que estando atentos a sala de aula e as interfaces do contexto escolar como um todo contribuirão para que as sensações citadas desapareçam, aparecendo assim a expectativa de um estágio bem realizado.

Sobre esse pensar, Marques (2003) afirma que mais do que muitos dados sobre a “realidade”, muitas opiniões colhidas, importa um único documento bem elaborado, este, fruto de acuradas observações e reflexões, resultado de análise teoricamente consistente. (p.95). Assim, os estágios assumem prevalente caráter de pesquisa, este processual de investigação das condições do exercício da profissão, bem como de práticas em andamento. Vide quadro 2.

Questão 2	Sujeitos	Nº	Respostas
Durante o estágio o que mudou para você, quais as sensações e acontecimentos?	G.O.A	01	“Durante o estágio os meus medos e angústias foram sendo transformados em aprendizagens, experiências, respeito e amor pela profissão. Posso dizer que eu cresci durante esse curto período, superando dificuldades e cansaço, descobrir que não devemos desistir diante do primeiro obstáculo encontrado, pois somos capazes de superá-lo.”
	M.M.Q.M	02	“Estar em sala de aula nos primeiros dias foi bastante difícil, eu nem queria mais ficar. Porém, depois da primeira semana com as crianças, fui me tornando mais confiante e percebendo o quanto era feliz ali com elas e o quanto a educação infantil é importante.”
	K.K.O.M	03	“Eu cheguei a perceber que nem tudo era tão difícil quanto eu pensei, ao ver as crianças na sala de aula foi tão bom, que esqueci completamente o medo e passei a aproveitar tudo que a educação infantil tinha de bom, pois se não fosse o estágio I não teria sentido o quanto é importante essa experiência na nossa vida acadêmica.”
	A.V.O.L	04	“A convivência com aquelas crianças unida com a teoria e teóricos que estudamos na faculdade me fez perceber que aquele tabu
			de que as crianças da educação infantil não vão só para as UEI brincar e ficarem em um determinado tempo para seus pais trabalharem e sim eles lá começam aprender passo a passo a como chegar na escola e lidar com o mundo escolar”
	J.L.M.A	05	“Eu passei a perceber a importância da disciplina para o curso, porque é a partir dela que nós observamos a importância das outras disciplinas. E também o quanto é prazeroso trabalhar com educação infantil.”

Os sujeitos 1,2 e 3 relatam que a sensação existente anteriormente sobre o medo desaparece e transformam-se em aprendizagem e momentos de alegria. Já os sujeitos 4 e 5 trazem a questão relacional entre a teoria e prática quando mencionam que a teoria subsidiou no período do estágio.

Os alunos estagiários, nessa perspectiva, deverão estar em sua área de atuação, não objetivando nele atuar para modificar buscar respostas às suas indagações e de testar suas hipóteses.

Segundo O Plano Nacional de Educação – PNE a formação inicial precisa superar a histórica dicotomia entre teoria e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula. Como um dos requisitos para a valorização do Magistério. Sobre essa relação Freire (1997,p. 18) afirma que:

O esforço de conscientização, que se identifica com a própria ação cultural para a libertação, é o processo pelo qual, na relação sujeito-objeto (...) o sujeito se torna capaz de per-

ceber, em termos críticos, a unidade dialética entre ele e o objeto. Por isto mesmo, repitamos, não há conscientização fora da práxis, fora da unidade teoria – prática, reflexão-ação.

Dá a importância do estágio, pois a sala de aula pode se tornar um locus fértil de análises trocas de experiências, práticas inovadoras ou conservadoras, mas, acima de tudo, vai proporcionar aos estagiários momentos de análise da teoria e da prática. (PIMENTA, 2004.p.154)

Entre as muitas questões que envolvem o estágio, é habitual no aluno (a) se questionar sobre quais habilidades são essas que o estagiário precisa desenvolver e/ou iniciar o desenvolvimento durante o estágio? (Vide quadro 3).

Questão 3	Sujeitos	Nº	Respostas
O que ficou de mais importante para você do Estágio I, em relação a sua experiência?	G.O.A	01	“Nesses dias que eu estive no estágio aprendi muito e hoje levo na minha bagagem experiências, recordações e realizações, pois para eu que achava que não ia conseguir hoje estou sentindo muita saudade, porém, feliz de ter conhecido as crianças e ter feito parte da vida de cada um. O estágio I confirmou o que eu já sabia, que é trabalhar com a educação infantil, não me vejo em outro nível de ensino.”
	M.M.Q.M	02	“O valor que deve ser dado a Educação infantil. Pois é o primeiro contato não apenas de nós estudantes na sala de aula, mas também das crianças com um mundo novo. A experiência foi muito gratificante e com certeza servirá como base em tudo a mais que vier durante a minha vida como futura professora.”
	K.K.O.M	03	“A aprendizagem que foi fundamental para que possamos atuar como futuros pedagogos na educação infantil. A saudade que fiquei daquela sala de aula e a importância que estágio I teve no período.”
	A.V.O.L	04	“Uma experiência gratificante, muita saudade e uma sensação de dever cumprido.”
	J.L.M.A	05	“Que o primeiro passo para a melhoria da educação está na educação infantil porque é o primeiro contato da criança com a educação formal, além de ter um caráter lúdico que envolva cuidados e brincadeiras. Considerando a educação infantil como a base para um futuro de sucesso para qualquer indivíduo.”

Habilidades como ter o domínio de sala tiveram que ser desenvolvidas ao longo do estágio, a questão de ter autonomia diante as crianças e o uso de um planejamento flexível torna-se também uma questão hábil, pois o professor precisa desenvolver aptidões para todo o momento de sua aula. Os sujeitos 1, 2 e 4 trazem a questão da experiência, da validade que teve para cada um, enquanto os sujeitos 2 e 5 também falam de uma base concreta que foi estar na educação infantil. O sujeito 3 fala da importância do primeiro estágio e do contato com a educação infantil.

Para Pimenta (2004, p.37), o exercício de qualquer profissão é técnico, no sentido de que é necessária a utilização de técnicas para executar as operações ações próprias. Assim, o médico, os dentistas necessitam desenvolver habilidades específicas, para operar os instrumentos de seu fazer.

Assim, não se pode em nenhum momento, separar teoria e prática, como não se podem elas confundir, seja em positividade e/ou negatividade. Pois, nem a prática é realidade pronta e indeterminada, nem a teoria é sistema autônomo de ideias. (Idem, p.93). Assim, a teoria nega a prática em seus imediatismos, assim como a prática nega a teoria dela desvinculada. (idem, p.93)

Dessa forma, o estágio passa a ser um retrato vivo da prática docente e o professor- aluno terá muito a dizer, a ensinar, a expressar sua realidade e a de seus colegas de profissão, de seus alunos, que nesse mesmo tempo histórico vivenciam os mesmos desafios e as mesmas crises na escola e na sociedade. (PIMENTA, 2004).

Sobre esse prisma, Imbernón (2006) conclui que no desenvolvimento do conhecimento profissional, a metodologia deveria fomentar os processos reflexivos sobre a educação e a realidade social por meio de diferentes experiências. Essas concepções são expressas da seguinte forma:

[...] se a formação deve ser direcionada para desenvolvimento e a consolidação de um pensamento educativo, incluindo os processos cognitivos e afetivos que incidem na prática dos professores, esse pensamento educativo deveria ser produto de uma práxis, uma vez que no decorrer do processo não apenas se ensina, mas também se aprende. (idem, *ibid*, 2006, p.63).

Nesse processo, o papel das teorias é “iluminar” e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, possibilitando questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos, bem como, colocar elas próprias em questionamentos, lembrando que as teorias são explicações provisórias da realidade. A teoria além de seu poder formativo dota os sujeitos de pontos de vista variados sobre a ação contextualiza. Sejam eles: históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmo como profissional. (idem, p.49).

“A finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará. Esse deve caminhar para a reflexão, a partir da realidade” (PIMENTA; GONÇALVES, 1990 *op. cit.* PIMENTA, 2004, p.45). Para as autoras, ao contrário do que se pregava, o estágio não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente e remete ao aluno sentimentos diferenciados na expectativa do exercício da profissão.

De fato, aprender é uma tarefa árdua, na qual se convive o tempo inteiro com o que não é conhecido. A partir da perspectiva, para o sucesso da empreitada, é fundamental que exista uma relação de confiança e respeito mútuo entre professor e aluno, de maneira que a situação escolar possa dar conta de todas as questões das mais variadas formas estéticas, éticas, políticas, sociais e afetivas. (BRASIL, PCNs, p.63).

Por fim, caberia ressaltar que o momento do Estágio Supervisionado é muito mais que o cumprimento de exigências acadêmicas, é uma oportunidade de crescimento profissional e pessoal que promove a integração entre escola, universidade e comunidade permitindo ao aluno, a interação ente a teoria e a prática, por trata-se de um encontro entre essas duas realidades, no sentido mais real. É a parte integradora do currículo, onde o licenciado tem a oportunidade de assumir pela primeira vez uma sala de aula, buscar sua identidade profissional, e se perceber como docente, bem como sua importância na vida e na aprendizagem de seus alunos.

## CONSIDERAÇÕES

Infelizmente, ainda não foram extintos discursos e posturas dicotômicas em que teoria e prática são tratadas isoladamente, o que gera equívocos graves nos processos de formação profissional. (PIMENTA, 2004, p.37).

É notório, que o novo currículo do Curso de Pedagogia, traz um diferencial ao proporcionar aos futuros profissionais uma vivência mais cedo no campo de estágio, possibilitando uma maior visão acerca do curso, bem como do campo de atuação do Pedagogo.

O Estágio Supervisionado, nesta proposta formativa, é compreendido enquanto atividade teórica instrumentalizadora da práxis, dessa forma, não se limita a aplicação de técnicas aprendidas, de conhecimentos adquiridos na formação acadêmica. Portanto, o fundamental é aprender novas maneiras de enfrentar os problemas, de pesquisar, de ensinar e aprender, constituindo-se assim num processo de investigação na ação (PPP, UERN. p.55). Nessa perspectiva pensar o estágio no contexto da formação, é pensar em um profissional reflexivo, pesquisador, comprometido com o pensar/agir diante das problemáticas educacionais evidenciadas nos espaços escolares e não escolares lócus de ação profissional do futuro licenciado.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental. **Introdução aos Parâmetros curriculares nacionais**: Ensino de primeira à quarta série. Brasília: MEC/SEF, 1997.126p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

**Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (coleção leitura).

IMBERNÓN. Francisco. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. 6º ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARQUES, Mario Osório. **A formação do profissional de educação**. 4º ed. Ijuí: Unijuí, 2003.240p

OLIVEIRA, Z. R. de . **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002 (Coleção Docência em Formação).

TARDIFF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 8º Ed.Petrópolis: Vozes, 2007.

PIMENTA, Selma G, LIMA Maria S. Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação, séries saberes pedagógicos).

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: Unidade teoria e prática?** 7º ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Projeto Pedagógico, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2007.

# AS CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

**SHIRLANE MARIA BATISTA DA SILVA**

Professora da UEMA/CESC – Mestranda em Educação PPged/UFPI – shir\_mari@hotmail.com

**BÁRBARA MARIA MACEDO MENDES**

Professora Doutora do mestrado em Educação PPGes/UFPI

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O Estágio Supervisionado enquanto lócus de formação docente tem se constituído objeto de investigação nas pesquisas educacionais e alvo de discussões entre estudiosos como: Mendes (2006), Pimenta e Lima (2004), Pimenta (1995), Sobrinho (2011), Brito (2007), entre outros autores que concebem o Estágio Supervisionado como componente formativo e espaço de construção de saber

É no Estágio Supervisionado que deverá acontecer a integração do futuro professor com a realidade social e econômica, é nesse momento que ele deverá fomentar o processo ensino-aprendizagem, ampliando as relações da universidade com a sociedade e com a comunidade, salientando que o Estágio Supervisionado pode e deve ser trabalhado através de projetos, articulando os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos nas diversas disciplinas estudadas no decorrer do curso.

Para Buriolla (1999), o Estágio Supervisionado é o lócus onde a identidade profissional é gerada, e construída; é o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica, por isso, deve ser planejada sistematicamente com essa finalidade.

Conforme afirma Mendes (2011), o Estágio Supervisionado como eixo básico da relação teoria/prática, objetivando a compreensão da realidade da escola e da sala de aula, consolidam a idéia do professor como pesquisador, fazendo com que ele sinta as influências de sua prática docente na sua formação e na formação de seu aluno. E essas influências devem estar bem consolidadas para conduzir o estagiário rumo a uma prática docente ativa, crítica, reflexiva, participativa e articuladas à realidade de sala de aula.

A partir dessa compreensão surgiu o interesse em realizar um estudo sobre o Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia. A escolha da temática: O Estágio Supervisionado na formação do pedagogo: saberes e fazeres construídos no espaço de sala de aula aconteceu em virtude de nossa experiência como professora da disciplina Estágio Supervisionado no referido Curso no Centro de Estudos Superiores de Caxias – CESC, da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA.

Esse interesse se consubstanciou e se formatou a partir do questionamento: quais os saberes e fazeres construídos pelos alunos estagiários na vivência do Estágio Supervisionado? Para nortear o estudo definimos como objetivo geral da pesquisa: investigar o Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia – CESC, na perspectiva de análise dos saberes e fazeres construídos na regência de classe.

Como delineador distributivo do objetivo geral estabelecemos os seguintes objetivos específicos: caracterizar a prática pedagógica no Estágio Supervisionado no que concerne ao saber e ao

fazer docente; descrever os saberes e os fazeres construídos na vivência do Estágio Supervisionado; identificar como o aluno estagiário relaciona os saberes construídos na academia com a prática pedagógica no Estágio Supervisionado e analisar os desafios que acontecem durante o Estágio Supervisionado no Contexto da sala de aula na escola campo.

## FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO CONTEXTO BRASILEIRO

As discussões sobre a trajetória do Curso de pedagogia têm sido aprofundadas, contextualizadas e ampliadas ao longo de mais de setenta anos em todo país por autores como Chagas (1976), Rabello e Gadotti (1980), Libâneo (1990), Brzezinski (1996) e outros. Neste contexto ainda existem muitos estudos a serem realizados e muito a se discutir sobre a crise e as dificuldades enfrentadas por este curso. Essa crise e dificuldades têm relação direta com o processo de formação e sinaliza também para a necessidade de repensar e rediscutir a formação do profissional formado por este curso.

Assim, as discussões em torno do Curso de Pedagogia e da formação do pedagogo enquanto objeto de reflexão se intensificaram nas últimas três décadas. Muitos questionamentos têm fomentado a curiosidade de pesquisadores e estudiosos que buscam abordar a temática, no sentido de contribuir para ampliar os conhecimentos, sobre a necessidade de se aprimorar e buscar novas alternativas que contribuam para intensificar a formação desse profissional, de forma que essa formação se torne uma preocupação de todos que realmente se envolvem e se comprometem com uma educação de qualidade e que favoreça a todos e em todos os níveis.

Com o passar dos anos, essa necessidade foi ganhando novas características e novas exigências, e para que isso se concretizasse, era preciso delinear um novo perfil de formação de pedagogo. Esse profissional deveria atender as exigências da formação emergentes. Formação essa que deve se consolidar durante todo o percurso acadêmico e que prime não somente pela formação inicial, mas comprometida com as mudanças e transformações sociais que considerem, fundamentalmente, a reflexão crítica da prática vivenciada no cotidiano da sala de aula, partindo dos saberes e das necessidades que o aluno professor tem internalizado para a construção conjunta de novos saberes

## OS ASPECTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS

1118

A utilização da pesquisa qualitativa com ênfase na narrativa como recurso metodológico tem sido muito utilizado nas pesquisas educacionais como fonte de investigação, tornando a pesquisa narrativa sobre professores em processo de formação alvo de investigação e vinculação das histórias vivenciadas no decorrer do processo de construção do saber, do saber ser e do saber fazer-se professor

Quanto mais significativos forem os registros realizados numa narrativa mais rica ela se torna. Os tipos de narrativas são inúmeros em sua diversidade, e nós a encontramos nos lugares mais variados. O ser humano sempre vai contar histórias que pode ser a sua ou a de outra pessoa.

## TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA PRODUÇÃO DE DADOS

Os dados da pesquisa foram obtidos através de instrumentos/técnicas de produção de dados tais como: questionário, rodas de conversa e memorial do estágio supervisionado.

## O questionário

O questionário foi estruturado com questões abertas e fechadas tendo como objetivo traçar o perfil biográfico dos sujeitos da pesquisa.

## O memorial

Pensar e repensar sobre a utilização de memoriais, enquanto instrumento de pesquisa sobre a vida dos professores, é tarefa de todos os grupos de pesquisa preocupados com as questões relativas aos estudos sobre a pessoa do professor, as práticas docentes e a profissão de professor e que vêem na pesquisa narrativa um instrumento fecundo e um dos mais ricos aportes teórico-metodológicos.

O memorial de formação é um instrumento de divulgação das opiniões, inquietações, dos resgates das memórias e permite a reconstrução de uma trajetória profissional, pessoal ou social. Ao narrar nossa história, (re)visitamos o passado, na tentativa de buscar o presente, trazendo à tona fios, feixes, fragmentos que ficaram “esquecidos” no tempo. Manifestamos no memorial emoções, medos, anseios, sentimentos guardados.

## RODA DE CONVERSA

As Rodas de Conversa formativa realizadas consistiu na criação de espaços de diálogo, em que os estagiários tiveram oportunidade de se expressar, estimulando a construção da autonomia dos sujeitos por meio da problematização possibilitando a abertura de espaço de encontro, de discussão, de produção, de socialização de conhecimentos, de trocas de experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado, evidenciando que perspectivas a instrumentalização dos futuros professores para lidarem com as complexidades do cotidiano na sala de aula. Para Warschauer (2002, p. 18)

*A roda é mandala, é círculo, é movimento que induz e conduz a produção do conhecimento – não de um conhecimento qualquer, mas daquele que se registra, se elabora, se alicerça, se amplia e se reconstrói. Conhecimento próprio do ser humano que existe, sempre, em toda sua vida, tenha ele zero, cinco, dez ou oitenta anos de idade.*

Partindo deste entendimento, escolhemos a Roda de Conversa formativa como uma técnica a ser utilizada em nossa pesquisa, já que a mesma conduziu os interlocutores a uma fértil discussão sobre temas que possibilitassem refletir acerca do processo formativo e o registro dos saberes e fazeres produzidos e mobilizados durante o Estágio Supervisionado no contexto de sala de aula.

As discussões realizadas na Roda de Conversa formativa contribuíram para o enriquecimento e formatação dos eixos de análise.

No capítulo seguinte, apresentaremos o primeiro eixo da investigação.

## EIXO 1: Concepção de Estágio Supervisionado

A partir dos relatos produzidos nos memoriais percebemos que para Margarida o Estágio Supervisionado seria uma etapa complicada do processo de formação *a primeira vista pude perceber que seria bastante complicado, (...) o estágio não é somente uma etapa a ser cumprida e sim um modo de se familiarizar-se com o mundo que escolhermos. (Margarida)*. Nossa interlocutora aponta sua concepção de estágio como uma etapa que não seria apenas o cumprimento de uma exigência posta, mas um período de familiarização com a futura profissão. Partindo desse pensamento, compreendemos

por meio do olhar de Margarida que durante o Estágio o futuro professor irá vivenciar inúmeras situações particulares ao seu campo de atuação, e talvez por ser uma experiência nova nossa interlocutora a classifique como “bastante complicada”.

A oportunidade de viver o cotidiano da escola permite ao futuro profissional perceber dificuldades, vivenciadas durante o estágio supervisionado captando afinidades e num processo contínuo construindo e consolidando sua formação profissional docente. O pensamento de Margarida pode ser mais bem compreendido quando recorremos a Melo e Naves ao explicitar: Como se vê o exercício da docência não é algo simples. Trata-se de um fazer complexo que exige do professor uma formação para além do domínio do campo científico de sua área de formação e atuação. (2012 p.37). Apoiada nesse entendimento, percebemos que a importância e a necessidade do estágio supervisionado enquanto locus de formação e construção do saber ser e do saber fazer do professor precisa tornar-se espaço formativo de produção, reflexão, e construção de conhecimentos.

De acordo com Gardênia, o estágio deve favorecer o aprendizado do discente, ou seja do graduando, mas mesmo tendo essa concepção, nossa interlocutora tece críticas a maneira com esse é conduzido, Gardênia afirma que o estágio é fiscalizado, e ainda acrescenta “às vezes nem fiscalizado”. A interlocutora com essa colocação ressalta a necessidade de um acompanhamento, de uma orientação. Não havendo as orientações e sugestões que são necessárias ao desenvolvimento do estágio ele fica “solto” não assumindo a característica de supervisionado.

O pensamento de Gardênia, ao apontar o estágio como uma etapa de aprendizado, faz-nos entender como um momento de construção de conhecimentos que se relacionam com a atuação profissional e, portanto, precisa ser devidamente orientado. A interlocutora ressalta a relevância de um trabalho de acompanhamento por parte dos

professores de estágio, das ações discentes e assim evitar o “*errou aqui, concerta ali*” como ela expressou. Diante dessa problemática, Melo e Naves corroboram dizendo: é que se torna oportuno reavaliar os saberes que são importantes na constituição da docência. É preciso romper com a cultura do “ensino porque sei”, para “ensino porque sei e sei ensinar” (2012, p. 35) Podemos perceber ainda na fala da interlocutora o descompasso existente entre o professor orientador do estágio e o estagiário evidenciando a frustração existente em relação à efetivação do acompanhamento do Estágio Supervisionado.

As interlocutoras Dália e Azáleia em suas narrativas ressaltam a importância do Estágio Supervisionado como espaço formativo. Dália ao dizer que *o estágio nos permite colocar em prática os saberes adquiridos na formação e vivenciar situações que apareceram em nosso percurso profissional*. E Azáleia corrobora dizendo que *no estágio colocamos em prática nosso aprendizado em relação à profissão* na concepção das interlocutoras o estágio é o momento de colocar em prática os saberes adquiridos durante a formação inicial, e vivenciar experiências comuns ao seu futuro campo de atuação profissional. Este pensamento reitera à importância da construção dos saberes necessários à formação.

## **EIXO 2: Saberes e fazeres construídos na prática pedagógica durante o Estágio Supervisionado**

Ao analisar o eixo dois e dialogar com as interlocutoras, percebemos que para Margarida o Estágio Supervisionado é o momento de vivenciar a prática profissional e que esta vivência possibilita refletir sobre a atividade profissional de maneira coerente, contribuindo para o exercício de uma

prática significativa: *É justamente no estágio, na prática, que poderemos através da reflexão, buscar contribuir na maneira justa e eficaz com nossa prática. (...)* e através de um trabalho coerente ser capaz de aplicar os diferentes saberes em diferentes situações.

A partir do depoimento de Gardênia pudemos perceber segundo a interlocutora que: *Os saberes e fazeres da prática são construídos no cotidiano (...)* nesse sentido Oliveira (2010) ao falar sobre a construção dos saberes diz que o professor ao construir seus saberes enfrenta o mesmo desafio que qualquer aprendiz para iniciar seu ofício construindo e exercendo seu saber cotidianamente na sala de aula, experimentando a difícil arte de ensinar. Rios (2010) diz que fazer aula, realizar o exercício da docência é para o professor uma experiência que requer o domínio e o exercício de vários saberes que deverão ser postos em prática.

Dália, em sua fala, evidencia que não tem dificuldades em relacionar o saber ser e o saber fazer-se professora. Por já ter experiência com a escola e com a sala de aula e, portanto, por esta ser uma atividade que já faz parte de sua rotina enfatiza: *Não tive problemas nem dificuldades em realizar meu estágio, isso porque já havia passado por esse processo no curso de magistério.* O que não impede que a interlocutora também pare para refletir sobre seus saberes e sua prática pedagógica, haja vista, que o Estágio Supervisionado é um espaço formativo que permite tanto ao professor iniciante como ao professor experiente vivenciar situações complexas antes invisíveis, construindo assim, a compreensão e a aprendizagem de aspectos relacionados a seu próprio processo de formação, de aprendizagem e de formação e aprendizagem de seus alunos.

Nesta mesma linha de pensamento, Tulipa fala da relação existente entre professor o que hora se constitui aluno e hora se constitui professor num processo dinâmico de ensinar e aprender: *os saberes e fazeres contribui para aprender e ensinar, nós que somos discentes, aprendemos a ser docentes.* A formação do ser professor acontece de maneira processual, gradativa. Não se aprende a ser professor da noite para o dia, mas num processo de construção e (re)construção de saberes, primando pela superação de obstáculos que irão surgir durante esta caminhada, pois é na busca da superação das dificuldades que se constrói, e se edifica, e se cristaliza a formação do saber ser e do saber fazer docente.

Azaléia, ao dar ênfase sobre o Estágio Supervisionado comenta: *o estágio supervisionado é de grande importância, para nossa formação como futuros professores, onde podemos aplicar os conhecimentos adquiridos na academia e as habilidades da prática.* Nesta perspectiva, o Estágio Supervisionado deve ser um espaço de produção de conhecimentos adquiridos na academia, um processo de criação e de recriação do pensamento reflexivo. Não devendo se limitar à pura e simples transferência e aplicação de teorias ou conteúdos, tornando-se assim fomentador de uma prática pedagógica reflexiva.

Neste contexto é introduzida uma formação em que se destaca o valor da prática reflexiva como elemento de análise e reflexão do professor. O termo reflexão é abordado como condição essencial à formação crítica do professor e com um novo objetivo para a formação docente.

### **EIXO 3: Relações dos saberes construídos na academia com a prática no Estágio Supervisionado**

Iniciamos o 3ª eixo com as considerações de Orquídea: *o Curso de Pedagogia e o estágio me mostrou a importância da construção do conhecimento [...]*segundo Soares (2010) os professores são protagonistas dos processos de ensino aprendizagem, reconhecidos como sujeitos que produzem conhecimentos e administram esses conhecimentos sendo chamados a refletir sobre a complexidade da prática docente pela incerteza que lhe é inerente.

Hortênsia em suas considerações deixa claro que o estágio proporciona a oportunidade de se conhecer na prática o trabalho docente e a importância da aquisição de conteúdos e metodologias para a execução do trabalho docente professor ao dizer que: *o estágio mostrou claramente o que significa ser professor. Saber como trabalhar os conteúdos, para que as crianças possam se desenvolver, aprender.* Neste contexto, significativo e valioso, são os conteúdos que dão ao aluno a possibilidade de refletir, de reivindicar, de ser capaz de utilizar os conhecimentos aprendidos como instrumento de reflexão e de construção de novos conhecimentos.

Como diz Libânio (1998), o ensino exclusivamente verbalista, a simples transmissão de informações, sem haver um feedback, a aprendizagem entendida somente como acumulação de conhecimentos, não subsistem mais, nesta sociedade que necessita de um homem dinâmico e participativo. Isso não quer dizer que os conhecimentos sistematizados, a disciplina e a exposição de um assunto devem ser abandonadas.

Tulipa ao tecer comentários dizendo que *é no período do estágio a partir da observação, participação e regência com uma boa fundamentação, colocamos em prática o que aprendemos na academia.* Conduz-nos a reflexões sobre o Estágio Supervisionado enquanto componente curricular obrigatório, com as etapas de observação, participação e regência a serem cumpridas como se fossem apenas atividades mecânicas e burocráticas. Estas etapas são etapas que devem ser trabalhadas de forma articulada, proporcionando reflexões críticas através de diálogos coletivos que busquem superar a realidade encontrada na escola campo de estágio.

Para Azaléia, *os saberes construídos permitem utilizar métodos, projetos que fundamentam o fazer pedagógico.* O maior desafio a partir desta análise é fundamentar uma formação que considere a relação que deve existir entre teoria e prática articulando os saberes e os fazeres pedagógicos, considerando principalmente que Segundo Pimenta (1995), a essência da atividade prática do professor é o processo de ensinar e aprender. Ou seja, a aprendizagem ou não aprendizagem precisa ser compreendida em uma realidade histórica e social.

Nesta dimensão é fundamental a estruturação de saberes que dará subsídio uma prática pedagógica embasada em conhecimentos que conduzam o processo de formação, de forma que o que ensinar e como ensinar esteja diretamente ligado ao para quem e para que ensinar considerando-se, principalmente, o contexto sócio histórico onde se processa o conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES INCONCLUSIVAS

A construção do ser professor não é apenas aquisição de técnicas e conhecimentos, que serão postas em prática no contexto da escola e da sala de aula, mas, sobretudo é o momento-chave da socialização e da configuração do futuro profissional da educação. É nessa fase que o futuro professor, tem oportunidade de avaliar se realmente a sua opção profissional corresponde ao seu ideal profissional, as suas aptidões e expectativas de vida. É no estágio supervisionado que o aluno – futuro professor, experiência o ser e o fazer, docente da profissão.

Durante a regência de classe do aluno estagiário constrói, (re)constrói na prática o saber fazer cristalizando a formação do ser professor, o aprender a ensinar que vai se concretizando na medida em que o futuro professor vai articulando os conhecimentos adquiridos no decorrer de sua formação e de sua prática pedagógica vivenciada, cotidianamente, na sala de aula na vivência do Estágio Supervisionado.

O processo de formação inicial do professor não acontece somente com o Estágio Supervisionado, mas é no Estágio Supervisionado, que se concretiza a experiência de viver a condição de ser professor de ser profissional da educação e de estabelecer uma relação concomitante entre a escola campo de estágio – e o espaço de formação inicial – a universidade.

Nesse sentido, é fundamental que as Instituições de Ensino Superior por intermédio dos cursos de formação de professores fortaleçam os elos com a educação básica, através da escola pública para possibilitar e facilitar a complementação do projeto formativo do pedagogo, principalmente compreendendo que o professor da escola atua como supervisor formador do aluno sob sua orientação no período de Estágio Supervisionado.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009
- BRITO, Antonia Edna. Professores experientes e formação profissional: evocações... narrativas...e trajetórias. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, 17, p. 29-38, jul./dez. 2007
- BRITO, Antonia Edna. **(Re) discutindo a formação de professores na interface com o estágio supervisionado**. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681- 5653). Page 2. 2011.
- BURIOLLA, Marta. A. Feiten. Estágio Supervisionado. São Paulo: Cortez, 2011 MENDES, Bárbara Maria Macedo. **Novo olhar sobre a prática de ensino e o estágio curricular supervisionado de ensino: (re) significando experiências formativas**. [http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt2/GT2\\_2006\\_1\\_8.PDF](http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt2/GT2_2006_1_8.PDF). Acesso em 14/11/2010, 2006.
- PICONEZ, Stela, C. Bertholo (Coord). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, São Paulo, Papirus, 1994
- PIMENTA, Selma G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009, p. 15-34
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004
- PIMENTA, Selma Garrido; **Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1995
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência do ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002

# ESTÁGIO SUPERVISIONADO I: REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL

**SONALLY ALBINO DA SILVA BEZERRA**

PET Pedagogia UERN – Sonally\_mp@hotmail.com

**EDILENE DA SILVA OLIVEIRA**

PRODOCÊNCIA/CAPPES/CNPQ/UERN – edilene12oliveira@hotmail.com

**LUIZA MARIA DE HOLANDA DANTAS**

Prof.ª Esp. luizaholanda@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto do Estágio Supervisionado I na Educação Infantil momento este em que ocorre a relação entre teoria e prática, no qual o aluno tem a oportunidade de ter a primeira vivência como docente. Nosso objetivo é analisar quais as contribuições do Estágio Supervisionado I na Educação Infantil para a formação dos futuros pedagogo a pesquisa é de cunho qualitativo, partindo do desenvolvimento de estudo teórico. Nesta ocasião fizemos também a análise de entrevistas semiestruturadas com quatro alunas do Curso de Pedagogia que estão no sexto período e fizeram o estágio na Educação Infantil.

Para dialogarmos neste trabalho, realizamos estudos sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996), lei que rege a educação de nosso país, a partir dela a educação infantil foi reconhecida como primeira etapa da educação básica, Oliveira (2004) e Paniagua e Palácios (2007) que trazem reflexões pertinentes a respeito da Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) documento que traz discussões relevantes em seus três volumes sobre a Educação Infantil desde o cuidar, o brincar as áreas específicas que ele aborda. Pimenta e Lima (2004) que fazem menção a respeito do que é o estágio e suas especificidades e Ariès (1981) que ressalta sobre a trajetória da infância e sua concepção. Para tanto, analisamos além dos aportes teóricos a experiência de quatro discentes que tiveram sua primeira atuação na educação infantil.

Dessa forma, justificamos este trabalho buscando compreender as contribuições dos professores atuantes na Educação Infantil para a formação inicial dos futuros pedagogos que tiveram sua primeira experiência como docente. Ressaltando que o Estágio Supervisionado I proporciona importantes trocas de saberes entre os professores atuantes e os graduandos do Curso de Pedagogia que estagiaram na Educação Infantil.

A partir desta investigação podemos perceber a importância do estágio para a formação docente dinâmica e interativa, na tentativa de promover a autonomia dos graduandos na apropriação dos conhecimentos produzidos no fazer docente, tanto com a realidade educacional quanto com os teóricos. Esta investigação conduz a uma reflexão sobre a formação inicial das competências dos futuros pedagogos, bem como sobre a prática realizada durante o exercício profissional.

No primeiro tópico apresentamos uma contextualização sobre a Educação Infantil, ainda neste ponto falamos dela como um campo de pesquisa e sobre sua concepção. Posteriormente, no segundo tópico, trazemos ponderações a respeito da concepção de estágio, em seguida trabalhamos

com as entrevistas semiestruturadas as quais discorrem a respeito das contribuições do estágio e da relação entre estagiária e professora para a formação dos graduandos enquanto futuros formandos e sobre a formação do professor. Encerramos com as considerações a respeito da aprendizagem adquirida mediante a essa discussão.

## CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL

O conceito de infância surgiu aproximadamente no século XV, na Idade Média, segundo Ariès,<sup>1</sup> a ideia de infância simplesmente não existia: as crianças eram adultas à espera de adquirir a estatura normal. Entre os séculos, XVIII e XIX a infância passou a ser encarada como uma fase natural do ser humano que precisava de um ambiente apropriado para acontecer. Alguns intelectuais diziam que as crianças deveriam ser postas em um lugar especial: a escola. Na escola o preceptor tinha o papel de garantir a infância e a juventude. Assim, a escola surgiu com o papel de cuidar das crianças, de ensinar-lhes os valores morais e sociais. Inicialmente, o aspecto cognitivo não era prioridade ou dever da escola.

Até o início do século XX, a Educação Infantil aparecia como forma de atendimento aos filhos de famílias pobres, sua principal característica era o assistencialismo, ou seja, ela era entendida como um favor, uma compensação do governo a classe pobre e trabalhadora. Segundo Oliveira (2004), no período dos governos militares pós-1964, as políticas adotadas em nível federal continuavam a divulgar a ideia de creche e de pré-escola como equipamentos sociais de assistência à criança carente:

Prevalencia uma política de ajuda governamental às entidades filantrópicas e assistenciais ou de incentivo a iniciativas comunitárias, por meio de programas emergenciais de massa, de baixo custo, desenvolvidos por pessoal leigo, voluntário, com envolvimento de mães que cuidavam de turmas de mais de cem crianças pré-escolares (OLIVEIRA, 2004, p. 107).

Na década de 80, a validade do trabalho desenvolvido pelas creches e pré-escolas começou a ser questionada. De acordo com Oliveira (2004), acumulavam-se evidências de que as crianças das classes pobres não estavam sendo efetivamente beneficiadas pelos programas compensatórios. Com o término do período militar de governo, em 1985, novas políticas para as creches foram incluídas no Plano Nacional de Desenvolvimento – PND, elaborado em 1986. Deste modo, a luta pela democratização da escola pública possibilitou algumas conquistas para a Educação Infantil: o reconhecimento – na Constituição de 1988<sup>2</sup> – da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino. A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA em 1990, concretizando as conquistas promulgadas pela Constituição. E a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – 9394/96), que estabelece a Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica.

## EDUCAÇÃO INFANTIL COMO CAMPO DE PESQUISA

A Educação Infantil depois dos anos 70 tornou-se um novo campo nas políticas públicas e nas teorias educacionais no Brasil. A partir das reedificações existentes, principalmente das mulheres

<sup>1</sup> FRIEDRICH FROEBEL – O FORMADOR DE CRIANÇAS PEQUENAS: São Paulo: edição especial, n. 19, jul, 2008. p. 49.

<sup>2</sup> Constituição Brasileira; artigo 208, 1988.

que necessitavam de creches onde pudessem deixar suas crianças para ir trabalhar apoiado pelos movimentos sociais, gerou mais investimentos das políticas governamentais para a educação.

Porém, um dos marcos referente à Educação Infantil no Brasil foi à inclusão da mesma na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB como seção autônoma que soou como valorização deste nível de ensino, um destaque é a palavra educação ao invés de ensino, pois a primeira dá um sentido mais amplo dos processos pedagógicos. Segundo o RCNEI volume I (BRASIL, 1998) a Educação Infantil envolve o cuidar e o ensinar no sentido da criança incentivar a construção da autonomia e o brincar, considerando fundamental a infância e que não pode ser vetada numa instituição de ensino.

Segundo Barbosa (2006), que fez um levantamento sobre os teóricos utilizados no curso de formação docente entre as décadas de 60 a 90, observou que no ano de 1960 as bibliografias utilizadas nesses referidos cursos para atuar como professoras das crianças pequenas eram os autores clássicos, estrangeiros, como: Decroly, Montessori e Froebel. Na década de 80 surgiu no Brasil uma maior quantidade de autores nacionais que destacavam as questões das políticas públicas para a Educação Infantil. Já na década de 90, ocorreu uma ampliação nos estudos sobre as pré-escolas e os jardins de infância, foram publicados livros que tratavam da história da criança no Brasil, coletâneas de artigos de professores que escreviam sobre as suas experiências em salas de aula, reflexões do dia a dia do trabalho com as turmas pequenas.

## CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Os estudiosos começaram a compreender que é na infância onde às crianças descobrem a se mesma e ao outro que está ao seu alcance. Tendo por base que a infância é marcada pelo brincar e que o professor da Educação Infantil segundo o RCNEI volume I (BRASIL, 1998) necessita ter uma formação polivalente. Segundo Paniagua e Palácios (2007,

p. 11) “[...] a educação infantil deve proporcionar experiências e interações com o mundo social e físico de forma ajustada às sucessivas idades que abrange”. E estas interações e contatos com as crianças da mesma idade são extremamente importantes para o desenvolvimento delas como um todo, nestes contatos elas tanto aprendem como também ensinam ao outro que está ao seu redor.

A Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança no que se refere tanto aos seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Este apontamento é bem ressaltado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) a partir desta ocasião a Educação Infantil foi reconhecida como a primeira etapa do Ensino Básico no Brasil. Percebe-se que a Lei estende-se a todas as crianças e não somente para as que têm condições financeiras.

[...] muitas crianças pequenas também passaram a ter o seu cotidiano regulado por uma instituição educativa. Lugar de socialização, de convivência, de troca e interações, de afetos, de ampliação e inserção sociocultural, de constituição de identidades e de subjetividades. Lugar de onde partilham situações, experiências, culturas, rotinas, cerimônias institucionais, regras de convivência; onde estão sujeitas a tempos e espaços coletivos, bem como a graus diferentes de restrições e controle dos adultos (CORSINO, 2009, p. 3-4).

Com a publicação da Lei 11.274/06, a Educação Infantil que antes estava dividida de (0 a 3 e 3 a 6 anos de idade) passou a se destinar à faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses de idade. Referente à escolarização da criança, os autores Paniagua e Palácios (2007), fazem discussão a respeito da importância da criança continuar esta etapa de aprendizagem na mesma escola, pois já estão acostuma-

dos com a realidade daquele ambiente e as pessoas que dele fazem parte, e quando se transferem para outro local tem que se adaptar ao novo cenário e realidades.

[...] a qualidade dessas escolas infantis é muito desigual, oscilando de estabelecimento com uma rica tradição pedagógica e recursos físicos e humanos adequados àqueles que escapam a qualquer controle educativo e que deveriam manter na porta a placa “creche” como advertência. O Panorama também é muito desigual segundo as comunidades autônomas (PANIAGUA E PALÁCIOS, 2007, p. 12).

O que se percebe é que a qualidade destas escolas varia e muito de estabelecimento para estabelecimento, durante o estágio podemos perceber que muitas se localizam em prédios alugados sem as mínimas condições para que as crianças venham aprender de uma maneira mais agradável e adequada. Pois, segundo o RCNEI (BRASIL, 1998), as salas de Educação Infantil devem ser adaptadas à altura das crianças na questão do espaço para que as crianças possam se mobilizar com facilidade na hora das atividades motoras e brincadeiras na questão do acesso, porque a criança precisa construir sua autonomia, dispondo de diversos materiais ao seu alcance na hora de brincar, criar ou ler.

## CONCEPÇÃO DE ESTÁGIO

O estágio é um momento em que ocorre a relação entre teoria e prática, neste cenário os alunos tem a primeira experiência como docente em sala de aula, pensando nesta perspectiva, o estudo demonstra que o estágio é um elemento essencial na formação dos futuros docentes. Diante disso, essa experiência passa a ser de fundamental relevância na concretização de um graduando enquanto futuro professor, neste cenário o educando tem seu primeiro contato enquanto professor com o ambiente escolar e sua realidade.

O estágio, então, deixa de ser considerado apenas um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo e passa a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores. Poderá permear todas as suas disciplinas, além de seu espaço específico de análise e síntese ao final do curso (PIMENTA E LIMA, 2004, p. 55).

A disciplina de Estágio Supervisionado I é componente curricular do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Este por sua vez é realizado em Unidades de Educação Infantil (UEI) da cidade de Mossoró – RN. Tendo uma carga horária total de 150 horas, sendo distribuída por atividades de orientações/discussões teórico-metodológicas, observação nas salas de aulas passando a ter uma percepção a mais do trabalho pedagógico da escola, servindo como auxílio para a regência. O estágio é realizado num período de quinze dias ativamente na escola, realizando atividades de observação e regência.

No primeiro momento do estágio ocorre a observação, cuja finalidade é fazer com que o aluno tenha o primeiro contato com a escola, acompanhando a rotina da sala de aula onde irá estagiar. Pimenta e Lima (2004) apresentam que durante o estágio existe a prática como imitação de modelos. No entanto, quando as autoras apresentam a concepção de estágio como imitação de modelos enfatizam esta forma de vivenciar o estágio numa perspectiva crítico- reflexiva.

Neste sentido, entendemos que ao observarmos a prática das professoras atuantes, podemos copiar o que consideramos fundamental e o que sentimos que está sendo realizado com êxito. Isto ocorre porque no estágio a imitação e a observação são ações contribuintes para a formação inicial. Assim, os alunos que não tiverem o senso crítico podem ficar apenas na reprodução cega de práticas

sem fundamentos, o que não é correto, pois a teoria serve para entendermos o que ocorre de comum e diferente no processo educativo.

Durante o planejamento realizamos os planos de aula e a confecção dos recursos didáticos que iremos utilizar durante a regência, momento seguinte em que refletimos sobre nossos fazeres na sala de aula, e colocamos em prática nossas ações. A última fase do estágio é a atividade de intervenção, retornamos a escola para contribuir com a prática pedagógica, ofertando oficinas aos professores, doando recursos didáticos e apresentando os resultados do trabalho em forma de relatório ou portfólio.

O estágio tem um grande valor e contribuição na formação dos graduandos, pois ajuda no aprimoramento do conhecimento para a construção de uma prática pedagógica. No entanto, sabemos que nossas ações durante o estágio:

*[...] envolve o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar, aprender. Envolve experimentar situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aulas, mas também nos diferentes espaços da escola (PIMENTA E LIMA, 2004, p.55).*

Neste cenário, ocorre a primeira atuação em sala de aula durante a graduação, fazendo leituras e discussões junto aos colegas e professores da disciplina de Estágio Supervisionado I, que nos norteiam durante este processo e nos fazem entender as discussões teóricas e algumas ações desenvolvidas no ambiente escolar.

O estágio no quinto período faz refletir, investigar e realizar questionamentos sobre a prática dos educadores que atuam nas escolas, para melhor entendermos os teóricos estudados em sala de aula e termos uma noção de como atuar neste cenário. Os estágios nos proporcionam experiências que perpassam as teorias estudadas nas disciplinas e nos faz vivenciar a prática por meio de nossas ações enquanto estagiários.

Pimenta e Lima, (2004) mencionam que o professor não pode ser só prática nem só teoria, é preciso unir as duas para desenvolver as habilidades em sala de aula entendendo que a prática e a teoria nunca se separam, pois a teoria é formada a partir de uma prática. E a teoria serve de subsídio para uma prática, pois através dela é que fundamentamos as nossas ações. Exemplo, quando estamos na sala do quinto período e o professor está explicando uma teoria e um aluno cita um exemplo, do seu cotidiano ou mesmo das suas vivências escolares são práticas que exemplificam teorias para simplificar ou justificar.

Neste sentido, o papel da teoria é de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para a análise e investigação que permitem questionar as práticas institucionalizadas (aquelas práticas engessadas na estrutura da escola) e as ações de sujeito, pois precisamos de professores reflexivos, críticos que não reproduzam prática sem reflexão, mas que pensem a todo o momento a sua ação.

*A formação do professor se fundamentará em estabelecer estratégias de pensamento, de percepção, de estímulos; estará centrada na tomada de decisões para processar, sistematizar e comunicar a informação. Desse modo, assume importância à reflexão sobre a prática em um contexto determinado, estabelecendo um novo conceito de investigação [...] (IMBERNÓN, 2002, p. 39).*

O autor nos adverte sobre a importância do professor ter uma formação prático-reflexiva referente à sua prática, vindo a analisar sobre suas ações, para que desta maneira possa surgir novos olhares e pensamentos referente a esta profissão. Ele ainda ressalta que “a reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a reali-

dade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa”. (IMBERNÓN, 2002, p. 48), estes são fatores relevantes para aquisição de saberes sobre a educação. Já que estes atores devem ter uma formação continuada, de reflexão sobre a prática, investir na própria formação, seja por meio de pesquisas e buscas de novos saberes sobre a área em que atuam.

Pimenta e Lima, (2004) citam dois mitos que rodeiam a formação inicial. As metodologias e as técnicas brilhantes que estão ligadas à didática instrumental, somente ver o aluno naquele contexto de sala de aula, ou seja, resumindo o aluno a um mero receptor que absorve o que esta sendo transmitido através das metodologias fantásticas. Essas também são bastante defendidas, pelas políticas públicas que identifica a baixa aprendizagem associada à ausência destas metodologias por parte dos professores. A profissão docente é uma prática social. É uma forma de intervir na realidade social, baseando-se no RCNEI volume I (BRASIL, 1998) a educação é responsável em dar subsídios para que o homem aproprie-se dos bens culturais produzidos pela sociedade.

## RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DAS DISCENTES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO I

Para analisar as contribuições do Estágio Supervisionado I para os futuros pedagogos, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com quatro graduandas do sexto período do Curso de Pedagogia, a escolha destas entrevistas, deu-se mediante as discentes já terem concluído esta disciplina. Teve-se como pergunta norteadora: O que as graduandas aprenderam no estágio supervisionado I durante a regência? Diante do discurso das discentes, observou-se que todas mencionaram ocorrer uma aprendizagem sobre a maneira de contar as histórias para as crianças, internalizando as formas de realizar a contação. Mas pode-se relatar que as alunas apresentaram em suas falas outras aprendizagens próprias, específicas de cada experiência.

A primeira entrevistada mencionou que aprendeu muito com a professora, a maneira como ela ensina, domina os conteúdos, a conotação na hora da contação de histórias, os semicírculos, era interessante a expressão facial que ela usava durante as apresentações das histórias, a alteração da voz quando mudava os personagens. Ao expressar seus sentimentos durante o estágio (momento de observação) a entrevistada falou que o primeiro impacto com a sala de aula e com os alunos foi o medo deles não a respeitarem e de não dominar a sala de aula.

A segunda entrevistada citou que no Estágio Supervisionado I percebeu a realidade do pedagogo no espaço escolar. Mencionou achar interessante a maneira como a professora trabalhava em sala de aula. E que a partir da vivência como aluna é que a professora pode aprender como trabalhar com os alunos. Pimenta (2002, p. 29) apresenta que “A formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em contato com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares”. Ou seja, a formação parte da reflexão sobre sua ação enquanto professor, vindo desta maneira buscar melhores e novos aprendizados para sua atuação.

A Segunda entrevistada ressaltou que para cada sujeito há uma maneira diferente de se ensinar, dependendo do desenvolvimento de cada um, diante disso, a maneira de se relacionar com o aluno é de suma importância para a relação professor-aluno-conhecimento e a valorização dos conhecimentos prévios. Todavia, é de onde o discente poderá partilhar o que sabe com os demais. Destacando segundo a entrevistada que o ensino deve ser o mais simples possível para que o aluno aprenda. Ao referi-se a contação de história, afirmou ser um momento em que o aluno fica muito

atento, porém o professor tem que usar de estratégias para chamar a atenção da criança. Na hora da contação de história o professor terá que disponibilizar de diferentes recursos e saber modificar sua voz para despertar o interesse do aluno.

A terceira entrevistada referiu-se, que no Estágio Supervisionado I percebeu a realidade do pedagogo no espaço escolar. Achou interessante a forma que a professora organizou o cantinho da leitura, sendo um espaço bem aconchegante. Havia um momento em que a professora colocava livros para que os alunos observassem as imagens e a partir dali eles contassem histórias.

O ato de leitura é um ato cultural e social. Quando o professor faz uma seleção prévia da história que irá contar para as crianças, independentemente da idade delas, dando atenção para a inteligibilidade e riqueza do texto, para a nitidez e beleza das ilustrações, ele permite às crianças construir um sentimento de curiosidade pelo livro (ou revista, gibi etc.) e pela escrita. A importância dos livros e demais portadores de textos é incorporada pelas crianças, também, quando o professor organiza o ambiente de tal forma que haja um local especial para livros, gibis, revistas etc. que seja aconchegante e no qual as crianças possam manipulá-los e “lê- los” seja em momentos organizados ou espontaneamente RCNEI Vol. III (BRASIL, 1998.P.135).

A entrevistada destacou que a maneira de ensinar dava-se mais por meio de atividades, somente após estas havia o momento de brincar. Observou que em algumas brincadeiras havia a interação dela com as crianças. A aluna entrevistada sentiu que contribuiu bastante com a prática da professora, dinamizando a rotina. A entrevistada mencionou que a professora que ela estagiou na sala trabalhava com os alunos a questão do respeito para que eles pudessem respeitar um ao outro. Na sala as crianças respeitavam a professora e hoje a entrevistada está trabalhando em outro nível de ensino e sentiu a ausência de respeito dos alunos para com ela e com os outros.

A quarta entrevistada ressaltou que diante do Estágio Supervisionado I, pode aprender com as professoras a questão da contação de história na alteração das vozes para que as crianças se envolvessem na história, sendo uma questão bem teatral. A segunda aprendizagem foi à relação do cuidar e educar que é mencionado no RCNEI (BRASIL, 1998) sendo o cuidar um momento de aprendizagem, envolvendo, por exemplo, a hora de lavar as mãos que trabalha a higiene pessoal, tendo que apresentar a importância de lavar antes e após os lanches. A questão do relaxamento após as refeições, a importância da comunicação quando os pais vão deixar seus filhos para que se sintam seguros.

Como Pimenta e Lima (2004) apresentam que os estágios supervisionados durante o curso de formação contribuem bastante para a formação de uma futura prática pedagógica, mais centrada na realidade e que este também seja um momento de troca de saberes onde o foco principal é uma aprendizagem significativa. Consta-se pelos relatos das graduandas do sexto período que houve um diálogo, uma troca de saberes entre as professoras titulares e as estagiárias onde as professoras titulares mostraram as estagiárias o que elas fazem para mediar as situações de conflito, o que elas fazem para chamar e prender a atenção das crianças quando elas estão falando, coisas que apenas o fazer prático poderia ensinar. E já as estagiárias contribuíram com novas músicas, brincadeiras e atividades dinamizando mais as aulas.

## CONSIDERAÇÕES

Durante nossas vivências no período de estágio, pode-se perceber a relevância dos Estágios Supervisionados nas instituições escolares para avaliarmos a sala de aula como espaço de conhecimento, mais também de construções de novos saberes mediante os já existentes.

Essa atuação nos fez entender a importância dos professores da Educação Infantil terem uma formação para atuarem neste cenário, pois é neste nível de ensino que a criança começa a se descobrir e a descobrir o outro presente ao seu redor, o que ela aprende durante a infância marca profundamente sua vida futura.

Mediante isto, vale ressaltar sobre a importância do professor ter uma formação específica, para trabalhar com este nível de ensino, vindo desta forma compreender como essa fase é significativa para a formação das crianças, tendo como objetivo o desenvolvimento integral da criança nos seus aspectos afetivo, cognitivo, social e motor.

Este cenário no qual atuamos também nos indagou a pensarmos sobre a prática educativa nas escolas. Durante este período vivenciamos a relação entre teoria e prática, e percebemos que ambas caminham juntas para uma melhor desenvoltura da aprendizagem como um todo, dessa forma e mediante as entrevistas cedidas por quatro alunas do Curso de Pedagogia que já vivenciaram está prática na Educação Infantil, foi possível perceber o quanto o estágio é importante na formação acadêmica e profissional do pedagogo.

No entanto, de acordo com as entrevistadas e com o que percebemos, esta experiência inovadora nos possibilitou um contato com a dinâmica escolar em sala de aula e uma melhor compreensão sobre o que realmente é a Educação Infantil. Vale ressaltar que os estudos teóricos realizados, foram de fundamental importância para a construção deste processo reflexivo.

## REFERÊNCIA

- ARIÈS, Philippe. **A história social da família e da criança**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1981.
- BARRETO, Iraide Marques de Freitas; GEBRAN, Raimundo. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores**. São Paulo: Devercamp, 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, Vol. III, 1998.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96, de 20/12/1996.
- BRASIL. **Lei nº 11.274/2006**. De 6 de fevereiro de 2006. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/96008/lei-11274-06>. Acessado em: 04 de fevereiro de 2013.
- CORSINO, Patrícia. A institucionalização da infância: antigas questões. Corsino, Patrícia (org.) **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores associados, 2009.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**. Ed. Cortez, 2004.
- PANIAGUA, Gema. PALÁCIOS, Jesús. **Educação infantil: resposta educativa à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria S. Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. – 3 ed. – São Paulo, Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época; v 77).

# O ESTÁGIO COMO ESPAÇO NUMA CONSTRUÇÃO DE SABERES PARA ENSINAR

**MARIA ANTONIA ALVES LIMA**

Graduanda em Pedagogia / PIBIC-UFPI

**ALCIANE GONÇALVES BARBOSA**

Graduanda em Pedagogia / PIBIC-UFPI

**BÁRBARA MARIA MACEDO MENDES**

Orientadora doutora em Educação / UFPI

## INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado IV é uma disciplina que se constitui como espaço propício à formação e construção de saberes (disciplinares, pedagógicos e experienciais) para ensinar/aprender, cuja característica principal é a possibilidade do aluno futuro professor, experimentar atividades teórico/práticas de ensino e de aprendizagem, possibilitando como professor delinear caminho de intervenção no cotidiano da sala de aula na condição de crítico-reflexivo para intervir, problematizar reencaminhar ações docentes buscando desenvolver uma prática pedagógica que atenda a realidade do aluno e as demandas educacionais da escola e da sala de aula. Nessa perspectiva, o Projeto A Prática Pedagógica como locus do aprender a ensinar: narrativas discentes, cujo objetivos são: analisar, sob o ponto de vista do aluno do curso de Pedagogia, a relação entre formação acadêmica e prática docente; Identificar como o aluno de Pedagogia percebe a relação teoria e prática no encontro com as ações docentes, através da disciplina Estágio Supervisionado; Caracterizar aspectos da formação que promovem a aproximação entre formação acadêmica e prática docente; Identificar as dificuldades vivenciadas no Estágio Supervisionado.

Nesse sentido, o projeto formativo do professor precisa considerar o momento sócio-histórico, cultural e educacional para a promoção de mudanças na estrutura e funcionamento dos cursos de Formação de Professor, objetivando uma preparação do professor para as demandas da sociedade do conhecimento, da informação e da comunicação, sendo um alicerce na formação do aluno/professor. Para essas reflexões acerca da formação de professores e da prática pedagógica dos alunos futuros professores nos fundamentamos em autores, tais como: Pimenta (1995); Souza (2006); Guimarães (2004); Tardif (2002), entre outros.

Pretendemos, nesse estudo sobre a prática pedagógica do aluno/professor e sua relação teoria/prática, durante o Estágio Supervisionado analisar como se efetiva a atuação do estagiário no exercício do magistério no estágio supervisionado, uma vez que a prática pedagógica se dá em uma instituição social e historicamente construída que é a escola, portanto é prática social marcada pelo subjetivo e objetivo dos sujeitos nela envolvidos. A prática pedagógica no Estágio Supervisionado, se caracteriza como uma atividade que alicerça a formação do aluno/professor, no agir diante da realidade e na construção dos saberes que se consolidam nos espaços da escola e da sala de aula para a construção/reconstrução dos saberes para ensinar.

Como metodologia para a coleta dos dados utilizamos a narrativas discentes, por possibilitar ao sujeito uma rememoração do vivido. Para a coleta dos dados utilizamos o memorial de formação

possibilitando ao sujeito analisar sua experiência e vivências através do encontro com a prática docente proporcionado pelo Estágio Supervisionado.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESTÁGIO SUPERVISIONADO: APONTAMENTOS SOBRE À PRÁTICA PEDAGÓGICA

No contexto acadêmico a Estágio Supervisionado IV, vem sendo vista não apenas como uma possibilidade de vivência da disciplina como componente curricular, mas também como possibilidades de construção e reconstrução de saberes para ensinar.

O Estágio Supervisionado oportuniza ao licenciando compreender os conflitos e as possibilidades vivenciados na sala de aula na experiência da prática pedagógica como professor no cotidiano da escola, durante a regência de classe enfrentando as situações favoráveis e os problemas postos pela realidade da sala de aula, possibilitando ao aluno/professor o desvelamento de práticas que se tornam propícias à intervenção diante das contingências da sala de aula. Esse processo de confrontação é possível a partir da instauração de contextos críticos e reflexivos na academia e na escola em que a prática pedagógica proporciona esse olhar mais crítico e de ação diante da realidade da sala de aula. Essa relação teoria e prática é importante por que permite ao aluno/professor direcionar um olhar crítico para sua própria prática, criando a possibilidade de transformação da mesma, pois, na medida em que surgem tensões provenientes dos contextos teóricos e práticos, o aluno/professor pode trocar experiências e partilhar conhecimentos com os professores da escola e com seus colegas. Essas trocas de experiências contribuem para a superação dos conflitos, vivenciados pelos estagiários na escola, campo de estágio. Nesse sentido Barreiro (2006, p.34), afirma:

*a formação inicial e o estágio devem pautar-se pela investigação da realidade, por uma prática intencional, de modo que as ações sejam marcadas por processos reflexivos entre os professores-formadores e os futuros professores[...]*

Portanto, aprender a ser professor a partir da reflexão do fazer e do saber fazer, é uma forma de construção de habilidades, atitudes e competências no espaço da escola e da sala de aula, assumido durante o estágio supervisionado, configurando assim o Estágio Supervisionado e a prática pedagógica oportunidade de reflexão sobre o dia-dia da sala de aula propiciando aos estagiários possibilidades de reformularem suas compreensões e práticas metodológicas adequando-se à realidade da sala de aula.

Portanto, a formação inicial docente permite a apreensão de um referencial teórico que contemple um aprofundamento acerca das aprendizagens docente, pois como aponta Tardif (2002, p.33):

*o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes proveniente de diferentes fontes. Esses saberes são saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais.*

Os saberes experienciais advindos da própria prática do aluno/professor dão um suporte às vivências adquiridas diariamente na escola, são saberes específicos que se baseiam na atividade docente da realidade vivenciada ao longo do percurso da profissão, do contexto onde o aluno/professor está atuando.

Entendemos a prática pedagógica como instancia formadora, ou seja, como lócus, no qual o processo de ser professor se consolida de forma dinâmica e tem o seu cotidiano marcado por diversas situações que fazem desta um campo de construção de saberes que se transformam em

conhecimento científico, pois os saberes da prática podem ser transformados em conhecimento pedagógico construindo, assim, uma bagagem, que poderá alicerçar o futuro docente em seu percurso profissional.

A prática docente tem relação direta com a prática social, constituindo-se em atividade teórica e prática que possui o lado idealizado e o lado real do agir docente. Recorremos aos estudos sobre a prática pedagógica, para demonstrar que teoria e prática não existem isoladas e que a importância do estágio supervisionado para a formação do futuro professor reside na consciência da ação docente e da percepção de que a prática sempre é guiada por uma teoria.

Compreendemos que é na relação teoria e prática que o professor aprende a enfrentar os conflitos e a se desenvolver pessoal e profissionalmente. A esse respeito Guimarães (2004, p.55) ressalta que “[...] a prática docente pressupõe uma base de conhecimentos teórico/práticos que o professor deve dominar, articular e transformar, no contexto do ensino[...]”.

Desse modo, o Estágio Supervisionado deve propiciar ao licenciando a compreensão dos conflitos vivenciados na sala de aula, na vivência da prática como professor e no cotidiano da escola como membro da comunidade, e o enfrentamento dos problemas surgidos na realidade da sala de aula. Além disso, a experiência do estágio possibilita ao aluno/professor o desvelamento de práticas que se tornam propícias à intervenção das dificuldades da realidade da sala de aula.

Portanto, o processo de ensinar/aprender é possível a partir da instauração de contextos críticos e reflexivos na academia, em que o estágio supervisionado proporciona esse olhar mais atento diante da realidade da sala de aula, o que é importante porque permite ao aluno/professor direcionar esse olhar crítico para sua própria prática, criando a possibilidade de transformação da mesma, pois, na medida em que surgem tensões provenientes dos contextos teóricos e práticos, os docentes podem trocar experiências e partilhar conhecimentos que contribuam para a superação dos conflitos, vivenciados pelos estagiários na escola campo de estágio.

Nesta perspectiva, percebemos que, a partir do conhecimento e da vivência do Estágio Supervisionado que o discente, futuro professor, poderá delinear numa perspectiva crítico-reflexivo sua prática pedagógica. A prática pedagógica no estágio é entendida, dessa forma, como instância formadora, ou seja, como lócus no qual o processo de ser professor se consolida de forma dinâmica e constitui num campo de construção de saberes que se transformam em conhecimento científico.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS EMPREGADOS NA PESQUISA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa/narrativa, considerando que a narração possibilita um reencontro com o vivido. No nosso estudo esse encontro possibilitou uma revisitação investigativa ao processo de formação e de gestão da sala de aula colocando o interlocutor numa perspectiva de tomada de consciência sobre os conhecimentos adquiridos na formação durante a regência de classe no Estágio Supervisionado e nas experiências vividas.

A opção pela abordagem qualitativa/narrativa foi pelas vantagens que ela oferece como desenvolvimento de ações formativas e autoformativas baseadas na reflexão para construção de conhecimentos, habilidades e atitudes do professor a partir da qualidade do fazer do professor no exercício da atividade docente.

Utilizamos para produção de dados da pesquisa o memorial de formação como instrumento, de produção de dados considerando que o memorial possibilita que cada um conte a sua história

de vida, destacando os aspectos mais importantes e relevantes de sua formação acadêmica. Diante deste fato compreendemos que narrando nossas experiências, produzimos no outro a compreensão do que fazemos ao atuar como professores.

Para a escrita do memorial foi produzido um roteiro orientador das narrativas a fim de proporcionar aos sujeitos uma reflexão memorialística para e facilitar a dissertação de suas experiências na relação escola, sala, prática pedagógica. Para o desenvolvimento das atividades da pesquisa foi o Centro de Ciências da Educação-CCE da Universidade Federal do Piauí, Campus Ministro Petrônio Portela em Teresina/Piauí que atende alunos do Curso de Licenciatura em Pedagogia, interlocutores da nossa pesquisa. O referido centro oferta por meio do DMTE- Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino a disciplina Estágio Supervisionado IV.

A partir dos objetivos do projeto A Prática Pedagógica Como Lócus do Aprender a ensinar: narrativas discentes e leituras dos memoriais, definimos o plano de análise dos dados da pesquisa no Quadro 2 a seguir:

**Quadro 2:** Plano de Análise dos Dados da Pesquisa

OBJETIVOS	ASPECTOS COMUNS NA FALA DOS DISCENTES DA PESQUISA
<b>Analisar sob o ponto de vista do aluno de Pedagogia a relação entre formação acadêmica e prática docente</b>	[...]o conhecimento das diversas teorias da aprendizagem foram importantes para compreender a dinâmica que envolve esse processo possibilitando uma prática docente consciente e significativa no sentido de proporcionar ao educando uma formação que contemple as múltiplas dimensões[...] (D.1)  [...]estão intimamente ligadas.A formação acadêmica possibilita o contato com conhecimentos (teórico e prático)para subsidiar a prática docente[...]Portanto,pode-se dizer que uma precisa da outra para gerar novos métodos e novas práticas que garantem a eficácia do processo de ensino-aprendizagem (D.2) [...] possibilita uma compreensão na prática (estágio) de algumas competências, ações. [...] está no processo e interesse na sua própria aprendizagem [...].(D.3) [...] contribuem de maneira significativa para minha formação [...] No entanto, o que falta ao meu ver é uma maior aproximação entre teoria e prática desde o início do curso[...] . (D.4) [...] a teoria não se distancia da prática [...] percebi que não estava capacitada nem preparada suficientemente para atuar aula na sala de aula (D.5)
<b>Identificar como o aluno de Pedagogia percebe a relação teoria e prática no encontro com as ações docentes, através da disciplina Estágio Supervisionado</b>	[...] compreender o que algumas das teorias da aprendizagem em suas linhas e entrelinhas procura nos dizer. No entanto, presenciar e participar da prática educativa no contexto na qual ela se materializa provocou em mim medo e angústia, medo de não ser capaz de gerir uma turma e angústia frente às dificuldades encontradas a cada dia [...] (D.1) [...] possibilita o crescimento e o aprendizado profissional do estagiário [...] (D.2) [...] é no estágio supervisionado e até antes dele, que as dimensões vão sendo formadas e constantemente refletidas [...] (D.4) [...] possibilitam o conhecimento de diferentes práticas e possíveis métodos a serem aplicados [...] (D.5)
<b>Caracterizar aspectos da formação que promovem a aproximação entre formação acadêmica e prática docente</b>	[...] a postura de algumas professoras frente às dúvidas e inquietações que nos afligiam pronunciando palavras ou gestos que de alguma forma nos quietava e apontava um caminho [...] (D.1) [...] muito do que na academia vão servir na minha caminhada como professora [...] (D.2) [...]a importância de conhecer a realidade do aluno para desenvolver um trabalho eficaz [...] (D.3) [...] Estágio Supervisionado I e II referentes à docência e a gestão educacional, que possibilita o futuro profissional a ter uma proximidade e/ou familiaridade com a prática da docência e da gestão educacional. [...] (D.4). [...] o processo educacional desenvolve de maneira satisfatória quando o discente tem domínio da teoria [...] (D.5)
<b>Identificar as dificuldades vivenciadas no Estágio Supervisionado</b>	[...] “a escola” provocou em mim medo e angustia medo de não ser capaz de gerir uma turma e angustia frente às dificuldades encontradas a cada dia [...] (D.1) [...] o bloqueio que alguns docentes têm em compartilhar suas vivencias com os outros. Isso de certa forma atrapalha e trava o estagiário [...] (D.2) [...] decepções, êxitos, alegrias de compartilhar conhecimentos [...] (D.3) [...] o fato das disciplinas pedagógicas serem estudadas somente no quarto ou quinto período, quando o aluno já pode iniciar a carreira docente nos estágios [...] (D. 4) [...] percebi que não estava capacitada nem preparada suficientemente para atuar na sala de aula [...] (D.5)

Fonte: Dados da pesquisa.

A construção do Plano de Análise dos Dados da Pesquisa foram estruturados com os dados, após leitura minuciosa dos memoriais orientando a leitura pelos objetivos da pesquisa na análise das falas dos interlocutores. Observamos que os alunos estagiários, sujeitos da pesquisa entendem a importância da fundamentação teórica, consequência dos estudos descreveram acerca de suas dificuldades referentes ao vivenciado durante o Estágio Supervisionado, então, diante disso, elaboramos o quarto objetivo que compõe o plano de análise.

## PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Para a produção dos dados foi proposto aos discentes à escrita de um memorial de formação, com um roteiro orientador para que, fizessem uma análise crítico-reflexiva, que contemplassem aspectos da relação entre formação acadêmica e prática docente e suas relações com o estágio supervisionado. A partir das leituras fizemos a organização e categorização das produções em eixos temáticos de acordo com os objetos do projeto de pesquisa, do roteiro orientador e com os relatos escritos dos sujeitos.

A partir dos objetivos do projeto de pesquisa e leituras dos memoriais, definimos o plano de análise dos dados da pesquisa e organizamos os eixos temáticos de análise dos dados sintetizados como a Figura 1.

EIXOS TEMÁTICOS
Eixo 1- Formação Acadêmica e Prática Pedagógica: relação possível
Eixo 2 – Formação e Prática Pedagógica: encontro com as ações docentes
Eixo 3- Formação e Prática Pedagógica: características aproximadoras
Eixo 4- Estágio Supervisionado na Formação: dificuldades e inquietações

Fonte: Dados da Pesquisa.

Os eixos foram organizados a partir das narrativas de memorial considerando os objetivos da pesquisa. Sobre a relação entre a formação acadêmica e a prática pedagógica os discentes assim se posicionaram as interlocutoras:

[...] uma prática docente consciente e significativa no sentido de proporcionar ao educando uma formação que contemple as múltiplas dimensões do cidadão atuante na sociedade na qual se insere. **(D.1)**

[...] estão intimamente ligadas, embora em alguns casos, ou algumas vezes isso foge do que deveria ser[...]. **(D.2)**

Percebemos nas falas dos sujeitos que teoria e prática são indissociáveis, em razão disso o encontro com a realidade da escola e da sala de aula é facilitada pela teoria aprendida na academia “embasa” e dá segurança no desenvolvimento das atividades docente na escola. Na sequência as falas dos os sujeitos relatam os aspectos da formação acadêmica que influenciam a prática pedagógica na sala de aula. A esse respeito os sujeitos comentaram:

[...] vários aspectos influenciaram a minha prática docente como, por exemplo, a postura de algumas professoras frente às dúvidas e inquietações que nos afligiam pronunciando palavras ou gestos que de alguma forma nos quietava e apontava um caminho, uma solução, uma esperança [...] **(D.1)**

[...] Acredito que muito do que na academia vão servir na minha caminhada como professora, porém nesse momento do estágio alguns aspectos são mais usados que outros, como por exemplo: a importância da afetividade para o aprendizado do aluno; a importância de conhecer a realidade do aluno para desenvolver um trabalho eficaz e também a necessidade de compartilhar as vivências com os pares para que se construa uma prática baseada na ação-reflexão-ação [...] (D.2)

Observamos nas falas dos discentes que a teoria não é dissociada da prática uma vez que, a partir das ações docentes estes vão delineando sua trajetória na prática, a partir das vivências.

[...] nos estágios curriculares pude identificar e compreender o que algumas das teorias da aprendizagem em suas linhas e entrelinhas procura nos dizer[...] (D.1)

[...] O Estágio Supervisionado possibilita o crescimento e o aprendizado profissional do estagiário na medida em que proporciona o contato do aluno com sua futura área de trabalho, assim como também permite com que esse estagiário junto com seu supervisor discutam as vivências da prática exercida durante esse processo, contribuindo dessa forma para construção de novos conhecimentos que beneficiaram os partícipes e de certa forma a sociedade como um todo. (D.2)

De modo geral os estagiários, interlocutores da pesquisa falam da importância do Estágio Supervisionado na construção do saber fazer e do saber ser na docência durante o percurso vivido na escola regendo a sala de aula, afirmam que é no estágio que o aluno/professor vai se identificando e construindo sua identidade profissional. Nesse sentido, a vivência do Estágio Supervisionado favorece o entendimento do que é ser professor com um olhar crítico e reflexivo diante das ações docentes, e proporciona à transformação do pensar e do agir do professor aprendiz diante da realidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo nos possibilitou observar numa visão crítico-reflexivo a importância da disciplina Estágio Supervisionado IV na formação do futuro professor, como espaço de construção de saberes para ensinar, pois possibilitou analisar como os estagiários vêem a relação entre formação acadêmica e prática pedagógica no encontro com as ações docentes proporcionada pelo Estágio Supervisionado.

Observamos durante a pesquisa que os discentes vêem à relação entre formação acadêmica e prática docente como um elo fundamental entre teoria e prática, visto que, é na prática, no estágio, que o aluno constrói e reconstrói seus saberes para ensinar/aprender a partir de uma reflexão crítica com a fundamentação teórica que absorvem na academia é que vão delineando e aplicando na sua trajetória na sala de aula durante a regência de classe.

Percebemos nas falas dos interlocutores da pesquisa que a disciplina Estágio Supervisionado IV é um espaço de construção de saberes para ensinar e uma experiência fundamental para a formação do aluno/professor ressaltado pelos interlocutores da pesquisa, por ser de suma importância, na formação e no currículo do curso, pois nela conseguem aliar à teoria adquirida na academia à prática na sala de aula fazendo uso das diversas teorias estudadas no decorrer do curso.

Percebemos a partir das análises dos dados da pesquisa, que o aprendizado do estágio supervisionado bem como a prática docente vivida na escola possibilitaram ao aluno/professor a construção de saberes necessários à atuação docente contribuindo na formação de um aluno/professor crítico-reflexivo e atuante diante da realidade escolar.

## REFERÊNCIAS

BARREIRO, Iraíde Marques de Farias; GEBRAN, Raimunda Abrou. (Orgs.). **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de Professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?**- 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

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

PARTE XVI

ENSINO E SUAS  
POSSIBILIDADES DE  
FORMAÇÃO E PRÁTICA

# FORMAÇÃO DOCENTE E PESQUISA COLABORATIVA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DE GÊNEROS TEXTUAIS

**MAIANNY GUIMARÃES SANTIAGO**

(CESA) – [maianny\\_santiago@hotmail.com](mailto:maianny_santiago@hotmail.com)

**MARLUCIA BARROS LOPES CABRAL**

(UERN) – [cabraljunior8@hotmail.com](mailto:cabraljunior8@hotmail.com)

## INTRODUÇÃO

Relacionar teoria e prática e refletir criticamente têm se configurado como uma necessidade crescente e, ao mesmo tempo, um desafio na formação do professor. Estudiosos como Luckesi (1983), Mazzeu (1998), Moysés (1994), Veiga (1998), Vygotsky (2000), Cabral (2005), Ferreira (2007), Ibiapina (2008), dentre outros, têm alertado para a relevância de bases teóricas à prática educativa. Desse modo, torna-se essencial que o educador possua conhecimento sobre seu objeto de ensino. Assim sendo, um dos conhecimentos basilares ao profissional do ensino-aprendizagem da linguagem é o de gêneros textuais.

O trabalho para o ensino-aprendizagem centrado nos gêneros já possui fundamentação teórica e orientações práticas que podem embasar um ensino-aprendizagem produtivo da linguagem. Os respaldos teóricos e práticos, que fundamentam um ensino produtivo da linguagem, centrado nos gêneros textuais, tem ganhado espaço. Como comprova Antunes (2009, p. 233):

Pelo que já dispomos de princípios teóricos e orientações pedagógicas, de análises, de relatos de experiências didáticas, não parece difícil dar ao ensino de línguas uma direção mais pragmática, mais comunicativa, mais interativa, mais funcional. Quer dizer, já contamos com elementos a partir dos quais podemos traçar um caminho de ensino de língua que se distancie da mera exploração da metalinguagem, com suas nomenclaturas e classificações infundáveis e que seja centrado nas funções sociais de interação verbal.

Com essa compreensão, vivenciamos um processo de pesquisa e formação com licenciandos-docentes, do curso de Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, do *campus* Avançado Prefeito Walter de Sá Leitão, priorizando o trabalho com os gêneros discursivos e/ou textuais, percebendo que esses futuros profissionais, para conduzirem o processo ensino-aprendizagem da linguagem, necessitam ter clareza sobre o que são gêneros e porque a construção de bases teóricas relacionadas a eles é de suma relevância à prática educativa.

Nesse sentido, desenvolvemos com as partícipes da nossa pesquisa estudos que possibilitaram ampliar a visão que elas têm acerca dos gêneros, por meio do processo de (re)elaboração conceitual, pode criar possibilidades de um trabalho mais significativo com o ensino-aprendizagem da linguagem.

## MATERIAL E MÉTODOS

Adotando as orientações metodológicas da pesquisa colaborativa, este estudo teve início com a formação do grupo colaborativo que principiou com o esclarecimento sobre a pesquisa, o convite

à participação, a adesão volitiva pelos partícipes e a assinatura do termo de adesão. Nessa primeira etapa, além dos coordenadores da pesquisa, cinco graduandos estavam presentes. Destes, apenas três assinaram o termo de adesão. Os outros dois alegaram indisponibilidade de tempo.

A pesquisa deu prosseguimento com o diagnóstico dos conhecimentos prévios e das necessidades formativas das partícipes. Para tanto, foi aplicado um questionário semiaberto, com nove perguntas que abordavam questões relacionadas à identificação do contexto de formação e de atuação docente; sobre a formação de conceitos científicos, especificamente os conceitos sobre gêneros textuais, e acerca do interesse em participar da pesquisa.

As perguntas do questionário, relativas a conceitos, foram analisadas utilizando as categorias de análise conceitual proposta por Ferreira (2007), a saber: descrição, caracterização, definição e conceituação. As análises dos questionários apontaram para as necessidades formativas relativas à aquisição dos conhecimentos relevantes ao desenvolvimento da pesquisa e ao ensino-aprendizagem da linguagem, tais como conceito científico, linguagem e alfabetização. Esse diagnóstico direcionou a seleção de textos para o desenvolvimento dos ciclos de estudos reflexivos, procedimento metodológico fundamental na pesquisa colaborativa, concebido como:

[...] procedimento que objetiva propiciar aos alunos condições para (re) significar seus conceitos. Centra-se na atividade reflexiva como elemento mediador da reformulação de conceitos em estágios mais elaborados e do desenvolvimento de estados de consciência quanto a sua aplicabilidade na resolução de problemas advindos da realidade, assim como, a busca da satisfação das necessidades individuais e sócio-culturais dos aprendizes (FERREIRA, 2009, p. 132).

No processo de pesquisa, cinco ciclos de estudos reflexivos foram desenvolvidos por meio das três situações propostas por Ferreira (2009): situação motivadora, situação sistematizadora e situação avaliativa. Durante esses ciclos ficou decidido o *lôcus* da investigação da prática pedagógica que permitiria estabelecer relações entre os estudos empreendidos acerca da metodologia da elaboração conceitual e a prática de formação de conceitos, vivenciados no processo de pesquisa. O *lôcus* escolhido para a investigação fora o estágio supervisionado das licenciandas, já que estas estavam no sexto período do curso de Letras. Os ciclos de estudos reflexivos deram-se nas dependências da sala de pesquisa do PRADILE (Práticas Discursivas Linguagem e Ensino).

Durante os ciclos de estudos reflexivos, as partícipes puderam formular seus primeiros conceitos acerca do que são e como se apresentam os gêneros textuais em nosso cotidiano. Os conceitos prévios formulados pelas partícipes são os que seguem:

Os conceitos prévios de gêneros textuais produzidos pelas partícipes 1 e 2, encontram-se na categoria da caracterização, visto que, como aponta Ferreira (2007, p. 65), os significados explícitos nessa categoria, utiliza também o procedimento lógico da enumeração, a partir da abstração de alguns atributos ou propriedades essenciais que distinguem os fenômenos. As abstrações desprendem-se dos elementos perceptivos, porém seu volume apresenta um grau de generalidade restrito às singularidades.

Já a Partícipe 3, apresentando maior dificuldade em responder a questão: o que são gêneros textuais, produz significados prévios acerca desse conceito que ainda se encontra na categoria da descrição. Tal categoria, como assevera Ferreira (2007, p. 64),

Consiste na enumeração dos atributos ou propriedades externas dos fenômenos, a fim de os distinguir. Inclui todos os atributos do fenômeno sem abstrair os essenciais dos secundários. Estabelece vínculos factuais que se revelam na experiência imediata. Há uma pre-

dominância do conteúdo em relação ao volume. Seu objetivo é descrever o melhor possível, com maior plenitude e exatidão, os atributos dos fenômenos, transmitindo imagem sensório-perceptiva do fenômeno mediante uma representação criadora ou reprodutiva.

Veja o conceito prévio de Gêneros textuais, produzido pela partícipe 3:

São tipos diferentes de meios de comunicação. É um tipo de linguagem variável, tendo bastante diversificações em sua produção. Expressa pensamentos, opiniões, críticas caracterizando assim, algumas vezes fatos ou ações específicas. São encontrados facilmente no nosso dia a dia.

Conforme pudemos constatar, nenhuma das partícipes conceituou cientificamente gêneros textuais, já que, como nos apresenta Ferreira, conceituar:

[...] compreende o universal, essencial e necessário no fenômeno. Abrange os atributos ou propriedades essenciais e necessárias, os nexos e relações que constituem a essência dos fenômenos, contendo, ao mesmo tempo, a singularidade, a particularidade e a universalidade, isto é, conteúdo e volume. Os atributos essenciais são aqueles que diferenciam um fenômeno de todos os outros. São comuns a todos os elementos de uma determinada classe e expressam a própria essência do fenômeno e de sua natureza interna[...] (FERREIRA, 2007, p.66).

Esta análise apontou para a necessidade de desenvolver estudos que fornecessem subsídios teóricos fundamentais para que as partícipes pudessem evoluir para a categoria conceituação.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ter desenvolvido os ciclos de estudos reflexivos tornou possível a internalização das bases teóricas que fundamentam a pesquisa colaborativa, como também a formação de conceitos acerca de gêneros textuais. As partícipes demonstraram domínio teórico ao reelaborarem o conceito de gênero. Os estudos também permitiram que as partícipes ampliassem os conhecimentos concernentes à linguagem, a textos e a gêneros textuais alterando o estado dos conhecimentos prévios apreendidos no questionário.

Após os ciclos de estudos reflexivos, foi solicitado às partícipes que (re)elaborassem seu conceito acerca de **Gêneros Textuais**. A elaboração de conceito exige, pois, “uma atividade intelectual na qual se efetiva a ativação de todas as funções mentais e estados psíquicos de forma volitiva e consciente, atingindo patamares superiores no seu desenvolvimento” (FERREIRA; FROTA, 2008, p. 30). Os conceitos reelaborados pelas partícipes foram os seguintes:

Toda atividade comunicativa humana produzida sócio-historicamente na relação entre o dado e o novo, sendo relativamente estável, materializando-se na linguagem, cumprindo propósitos comunicativos diversos e constituindo-se de três elementos básicos que os distinguem e/ou os agrupam: estrutura composicional, conteúdo temático e estilo (**Partícipe 1**).

Gênero textual é a materialização da linguagem humana em composições enunciativas, modelares, passíveis de alterações, que se constituem de inter-relações sociocomunicativas inteligíveis, comportando temática, estilo e construção composicional (**Partícipe 2**).

Gêneros textuais são atividades comunicativas humanas que apresentam estilo característico próprio. Materializam-se através da linguagem e atendem às necessidades diversas da comunicação (**Partícipe 3**).

Ante o exposto, é possível afirmar que as três partícipes da pesquisa conseguiram produzir seus próprios conceitos de gêneros textuais, visto que, conforme os aportes teórico-metodológicos que adotamos na pesquisa, elas disseram o que era o fenômeno, articulando, adequadamente, os atributos gerais, particulares e singulares, formando uma unidade de sentido que guarda o que é essencial e necessário para dizer o que são gêneros textuais.

Assim sendo, a apropriação dos conteúdos estudados tornou possível associações mais consistentes entre a teoria e a prática, que possibilitou desencadear processo reflexivo crítico, ampliando e (re)organizando o conhecimento acerca do objeto de estudo e, conseqüentemente, contribuiu para o desenvolvimento do pensamento teórico, referente ao que é o fenômeno gêneros textuais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as orientações metodológicas adotadas acerca da elaboração conceitual e dos aportes linguísticos que fundamentaram as escolhas teóricas, afirmamos que as partícipes elaboraram conceitos de gêneros textuais. Fica evidente que o essencial e o necessário no fenômeno foram expressos adequadamente.

As partícipes deste estudo puderam conceituar, assim como, compreender a relevância do fenômeno gênero textual. Os significados prévios acerca deste estava no nível da descrição e categorização que, só após os estudos efetivados nesta pesquisa, puderam desenvolver um pensamento conceitual acerca desse fenômeno.

As partícipes afirmaram possuir certa dificuldade, em relação à elaboração conceitual, porém asseveraram sentirem-se satisfeitas após vivenciarem o processo de reelaboração.

Nas falas que seguem, podemos constatar o dito pelas **Partícipes 1 e 3**:

A conceituação foi um pouco difícil, porque tenho um pouco de dificuldade para entender as coisas de primeira, leva um tempo para assimilar. Mas depois que consegui conceituar gêneros textuais obtive mais segurança, seja para o conhecimento ou para se trabalhar com eles em sala de aula. Além da segurança senti que gerei algo bem mais significativo, palpável, como o fruto de um trabalho minucioso. Foi muito satisfatório e interessante! (**Partícipe 3**)

Conceituar é algo que eu acreditava pertencer apenas ao universo dos produtores de dicionários. No entanto, depois que aprendemos nas sessões que conceituar é diferente de descrever e que, segundo a teoria estudada, conceituar partia de três princípios (geral, particular e singular), acredito que posso exercer um pouco mais meu senso crítico para compreender a vida ao meu redor de modo mais sensível e preciso, mesmo sabendo que, precisão, na sociedade líquida e de identidades fragmentadas em que vivemos, isso seja algo quase utópico (**Partícipe 1**)

O estudo sobre gêneros textuais possibilitou um significativo avanço às partícipes, como o expresso por elas:

Para mim, o estudo que possibilitou conceituar o termo gênero textual é de grande importância, principalmente tendo em vista que, para mim discente da pesquisa “Ensino Aprendizagem da Linguagem, Gêneros Textuais e Formação de Conceitos: um estudo colaborativo com licenciados – docentes, mediado pela metodologia da elaboração conceitual”, serviu como um ponto de partida no meu processo de Ensino-Aprendizagem centrado nos estudos sobre gêneros e elaboração conceitual (**Partícipe bolsista pesquisadora PIBIC/CNPq/UERN**)

Foi muito satisfatório e interessante! Gostei de ter participado da pesquisa, da sua metodologia de trabalho, do que ela propõe para o crescimento profissional na qualidade de professor e pessoal enquanto partícipe do mundo como um todo. A pesquisa colaborativa me deixou com o interesse de participar novamente e espero um dia torná-la a fazê-la (**Partícipe 3**)

Acredito que cresci criticamente ao participar dessa pesquisa, me acrescentou bastante, pois dei um salto qualitativo significativo em termos de percepção de mundo, seleção e organização de ideias. Creio que a teoria com a qual tive contato durante a pesquisa me auxiliará daqui adiante, pois posso conceituar qualquer fato, objeto, termos em geral a partir do que aprendi. Agradeço a oportunidade de participar da pesquisa (**Partícipe 1**)

Através da pesquisa, pude ter uma melhor compreensão do que seja adquirir conhecimentos científicos e, também, saber aplica-los, conhecendo, assim, teorias que validam estes estudos, além de ter me possibilitado vivenciar experiências que me fizeram crescer academicamente (**Partícipe 2**).

Posto isso, é possível afirmarmos que estas partícipes adquiriram importantes bases para o desenvolvimento de uma prática de ensino-aprendizagem da linguagem mais eficaz, já que, como afirma Marcuschi (2008, p. 51), “O estudo dos gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais”.

Assim compreendendo, temos a certeza de que nossas partícipes adquiriram conhecimentos que podem contribuir para a melhor compreensão dos fenômenos, principalmente aqueles relativos à linguagem e ao seu ensino, condição relevante ao desenvolvimento de práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem da linguagem mais produtivas.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.
- CABRAL, M. B. L. **A formação do professor alfabetizador, a relação teoria-prática e a lingüística aplicada: sugestões para mediação didática**. 232 f. Mestrado em Estudos da Linguagem. UFRN, 2005.
- DIONÍSIO, Angela Paiva, A.R. MACHADO, M. A. BEZERRA. (Orgs). **Gêneros Textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.
- FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba, PR: Criar Edições, 2003,
- FERREIRA, M. S. Pelos caminhos do conhecer: uma metodologia de análise da elaboração conceitual. In: IBIAPINA, I. M. L. M., RIBEIRO, M. M. G. FERREIRA, M. S. (Orgs). **Pesquisa Educacional: múltiplos olhares**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.
- FERREIRA, M. S. **Buscando caminhos: uma metodologia para o ensino-aprendizagem de conceitos**. Brasília: Liberlivro, 2009.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MEURER, J. L., Integrando estudos de gêneros textuais ao contexto de cultura. In: DIONISO, A.P.; MACHADO, A R. ; BEZERRA, M. A. (Org.) **Gêneros textuais e ensino**. Ed. rev. e ampliada- Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

# CONTRIBUIÇÕES DA DISCIPLINA ENSINO DE ARTE PARA A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DOCENTE

**JACKELINNE NATHYA DE SOUSA NOGUEIRA**

Graduanda do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – FE/UERN – jackelinnenathya@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

Sabe-se que a arte é uma forma de expressão de linguagens lúdicas e criativas que o homem é capaz de construir através de movimentos, desenhos, imagens, sons, expressões, sentimentos entre outros. Esta ideia está sendo inserida na educação escolar de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – 9394/96 onde o ensino da arte tornou-se obrigatório no currículo da educação básica a fim de promover um diálogo entre o homem e a sociedade em que vive.

O município de Mossoró está adaptando suas escolas para atender a LDB, contratando profissionais das quatro modalidades artísticas: música, teatro, dança e artes visuais. A Escola de Artes Joaquim da Silveira Borges, por exemplo, surgiu a partir da necessidade de aproximar essas linguagens num espaço não formal no intuito de ampliar o repertório cultural da comunidade.

Esta pesquisa consiste na descrição dos relatos de experiência dos alunos que frequentaram a ministração da disciplina Ensino de Artes do semestre 2012.1 da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Ministrada pela Professora Núzia Roberta Lima, este estudo também é composto de relatos vivenciados na Escola de Artes de Mossoró/RN, para identificar seus pontos trabalhados em relação às linguagens artísticas, suas condições socioeconômica e critérios de seleção submetidos para participar das aulas na instituição. A pesquisa se deu através de observação do espaço estrutural da escola e aplicação de questionário com dois alunos matriculados na mesma.

O corpo deste, relatará experiências vivenciadas durante as atividades propostas pela disciplina, resultante de observações, experimentos e diálogo entre os educandos, registros fotográficos; gravações; pesquisa bibliográfica baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: Artes (1997) e LDB (1996). São os principais orientadores desta pesquisa.

Este Artigo não pretende evidenciar verdades absolutas, sobre a metodologia do ensino de artes, mas se constitui em um recorte de uma construção e reflexão sobre uma temática que consideramos de grande importância para a formação inicial do pedagogo, estando, portanto, aberto a outros olhares e reflexões que possam enriquecê-lo e ou questioná-lo.

## RELATOS E ANÁLISE DE EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO ENSINO DE ARTES

Com o intuito de alcançar os objetivos elencados para o desenvolvimento da disciplina Ensino de Artes que são refletir sobre a constituição da arte como área de conhecimento e suas contribui-

ções para a efetivação de uma educação integral da pessoa; Compreender a evolução histórica das tendências pedagógicas no ensino de arte no Brasil; Conhecer e experienciar conteúdos do ensino de arte para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental; Criar, ler e contextualizar obras nas diferentes linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro); Conhecer experiências de ensino de arte em espaços de educação não-formal; Planejar, desenvolver e avaliar processos de ensino-aprendizagem em arte. Expostos na ementa da disciplina de Ensino de Artes no semestre 2012.1 da faculdade de educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

A professora Núzia Roberta Lima propôs uma série de atividades como aulas expositivas, estudo, leitura e discursão de textos, dinâmicas em sala de aula, seminários de apresentação das linguagens artísticas, visita de campo e oficinas com profissionais de cada área específica foram atividades bem sucedidas que irão ser exemplificadas ao longo deste escrito.

Durante o transcorrer da disciplina ensino de arte passamos a conhecer o quanto ela é importante para a formação integral do ser humano, antes não compreendido por nós graduandas do curso de pedagogia que compreendia a arte como uma simples disciplina complementar e necessária para o aluno para o seu relaxamento em relação às demais disciplinas do currículo como a matemática e a língua portuguesa, mas não com tanta relevância como hoje temos em relação ao ensino de arte.

Chegamos a essa percepção ao experimentar o rico transcorrer das atividades para cumprirmos a disciplina de ensino de artes, a professora nos presenciou com aulas ricas em teoria e prática que diferente de muitas outras disciplinas já estudadas por nós, nessa tivemos a oportunidade de experimentar vivências na realidade e na prática, foram momentos ótimos e por sinal com ganhos incontestáveis.

A Priore a disciplina de ensino de arte parecia cansativa com muita leitura, e exposição de conteúdos, mas sendo de fundamental importância o embasamento teórico, pois ele nos propor conhecermos como se deu o surgimento da arte na educação, e como transcorrer sua evolução para a educação, especialmente no ensino fundamental (1º ao 5º ano), também foi apresentado e estudado com profundidade os Parâmetros Curriculares Nacionais, a lei 9,394/96 é colocado que o ensino da arte é um componente curricular obrigatório de toda a educação básica a fim de promover o desenvolvimento integral do aluno ( Parâmetros Curriculares, 2000). A arte é uma forma de criação de linguagem, como a linguagem musical, da dança, cênica e a arte visual.

Entre as leituras que foram propiciadas, destacamos os parâmetros curriculares nacionais (1997), que deixa o ensino de arte bem embasado para ser aplicado na sala de aula, Barbosa (2008) no qual o autor Elliot Eisner ressalta um olhar para a estrutura e a mágica no ensino da arte. Santos( 2008) homo ludes, homem que se diverte, fator fundamental no processo de desenvolvimento humano. Desta forma e com essas características entendemos o quanto é necessário incluir a arte no ensino obrigatório, ou seja, na educação, como uma disciplina seria e complementa e não como mero preenchimento de carga horaria.

As contribuições desta disciplina para nossa formação foram inúmeras, entre elas a compreensão de que a possibilidade para se trabalha-la na educação são varias e uma mais significativa que a outra, percebemos isso quando foi sugerido pela professora que preparássemos seminários de apresentação com as linguagens artísticas, nosso grupo ficou com a linguagem musical, foi ótimo desde a pesquisa, pesquisando o surgimento desta linguagem, sua evolução ate chegar as escolas, bem como a preparação das oficinas que escolhemos quatro que foram aquecimento vocal, forma-

ção de um coral, percussão corporal e instrumentos com material reutilizados (reciclagem). É incrível como é aceitável e agradável essa forma de educação, que mexe com o mais íntimo do ser humano a emoção.

Outra experiência marcante nesse período foram os momentos que passamos em ocasião de uma visita de campo que fizemos na Escola de Artes de Mossoró/ RN, com o intuito de conhecê-la e realizar entrevistas com alunos, professores e com o gestor da instituição a fim de conhecer como se deu seu surgimento, como funciona, que público atende e quem são seus alunos, foram momentos ótimos nessa instituição ficamos informados quanto ao seu funcionamento, e também que qualquer cidadão pode frequentar os cursos oferecidos desde que consiga uma vaga na linguagem artística que mais se interessa, para isso é preciso estar atento quanto às datas de oferecimento de cursos na escola de artes. O quadro de funcionários é preenchido com os mais bem preparados profissionais da cidade, com formação na área e uma vasta experiência profissional.

Não poderíamos deixar de citar as dinâmicas trabalhadas em sala pela professora, destacando a que mais nos marcou que foi a leitura “o que é o amor” uma dinâmica maravilhosa que trabalha a linguagem musical e também a teatral, pois mexe com a emoção (conflito de pensamentos), nos fazendo lembrar de momentos tristes ou alegres.

As oficinas práticas acerca da música, dança, teatro e artes plásticas foram verdadeiros momentos mágicos de assimilação de aprendizagens essa iniciação da professora de trazer profissionais que atuam em cada área específica foi de uma riqueza tamanha para nos graduandas que nem sabemos descrever em palavras, só sabemos que não há nada mais significativo do que aprender com a junção da teoria e prática e esses quatro momentos foram marcantes.

A primeira linguagem foi a musical com a coordenação do docente Alison graduado em música pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), iniciou a aula com um breve histórico do ensino de música (legislação), explanou acerca da política educacional que foi evoluindo o ensino de música na escola, em 1971 surgiu a educação artística, em 1996 passa para ensino de artes/ música na escola e em 2008 surgiu a lei Jaci Ribeiro o ensino de música na escola deve ser realizado dentro da disciplina curricular, e apesar de esta em lei não aponta os conteúdos claros que devem ser trabalhados em música.

O objetivo do ensino de música na escola não é formar músicos, mas tornar o aluno sensível, integração e desenvolvimento crítico. O processo de musicalização é para qualquer faixa etária, ela é construída e atingível, o que deve ser ensinado são atividades rítmicas, conteúdos que exploram a coordenação motora, trabalhar um repertório erudito e um popular (existe a música boa e a ruim). Quem deve ensinar a música é uma pessoa formada em música e o pedagogo (é lei), o que usar nesse ensinamento o próprio corpo é um instrumento musical e também pode-se usar materiais reciclados. E acima de tudo o professor deve ser lúdico e criativo.

A segunda linguagem foi a dança, orientada pela professora de dança Rosivania graduada em Educação Física pela UERN trabalha na APAE e na escola de Arte de Mossoró. Na sua fala cita que a dança é para todos é para a inclusão. O movimento corporal deve ser interpretado como recurso pedagógico. Uma ótima dica para se trabalhar é trabalhar palavras associadas a objetos concretos, por exemplo, boneca trabalhar o movimento a partir do objeto concreto. É elementos construtivos na dança forma, força e tempo.

A dança é conhecimento de corpo, de expressão, de lateralidade, e importante ter cuidado ao trabalhar a dança na sala de aula para não passar a impressão que dança é só para datas comemora-

rativas, a dança é muito rica para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, adolescente e adultos, pois o movimento é parte integral na vida humano.

O terceiro momento foi a linguagem teatral com a direção da professora pedagoga Lenilda, iniciou a aula falando sobre o “Teatro do Oprimido” de Augusto Boau enfatizou que todo espaço no teatro tem seu limite, o teatro existe desde que existiu o primeiro homem na terra, o seu modo de expressar os acontecimentos do dia a dia mesmo sem a fala eles representam suas ações. No teatro é explorados aspectos de expressão como no conflito, dramático/étipo, jogo psicodrama (cada um nesse jogo marca suas cicatrizes no próprio corpo e fala o que foi é bem profundo, jogo forte.) Jogo de linguagem esse é quando a ação é substituída pelo discurso. O que defini o jogo é o olhar, a plateia para se emocionar, aplaudir. Todo espaço pode ser cênico, desde que tenha alguém para observar. O fazer, o ler e o contextualizar faz parte crucial do teatro.

Para finalizar esses momentos mágicos e reais, a quarta oficina realizada foi artes visuais com a professora graduanda em pedagogia Leliane que nos contagiou com sua paixão e dedicação pela arte visual, se apresentando com sua história de vida nos dando uma lição de superação ela é simplesmente ótima. Primeiramente Leliane deu um breve resumo da evolução desta arte na educação, a partir do século XX tirou-se o foco da educação tradicional, mostrando necessidade de explorar o universo que há em cada criança. A LDB 9,394/96 inclui no currículo da educação básica a disciplina de artes como obrigatória. Aprender a ensinar arte no ensino fundamental deve-se desenvolver um processo contínuo saber aproveitar todo potencial dos alunos; utilizar todas as formas possíveis de se fazer arte.

Os conteúdos da arte visual são produção que se refere ao fazer artístico, fruição refere-se à apreciação significativa por parte do aluno, e a reflexão que é a construção de conhecimento sobre o trabalho realizado. Todas as oficinas foram dotadas de breve embasamento teórico e longos momentos práticos, ou seja, era explanado um pouco do foco da oficina e depois, nos era proposto a realização da mesma, na oficina de musica tivemos o prazer de fazer exercícios de pulsação, ritmos, coral entre outros, na de dança ensaiamos passos de dança como o choute, frevo entre outros, na oficina de teatro fizemos iniciação teatral com exercícios de escuta e preenchimento do espaço entre outros e na oficina de artes visuais fizemos apreciação de artes feitas por alunos de escolas de Mossoró e pinturas. Foram verdadeiros momentos de apropriação de aprendizagens. Desse modo, nos fica claro que:

*A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas. (PCN, 1997 p. 15).*

Visto, portanto essas características apontadas que formam o ensino de artes que não se resume o que outrora se imaginava dessa disciplina como mera passa tempo, hoje esse olhar foi e esta sendo modificado e como podemos perceber o ensino de artes é fundamental para a completa formação do ser humano formação essa que além dos conhecimentos básicos como a Matemática, física, Química além dos demais. O ensino de arte entra também como básico e necessário até para o melhoramento da assimilação dos outros conhecimentos específicos, quando a criança, adolescente e adultos tem o contato com as linguagens artísticas inclusive a linguagem teatral aprende a interpretar e contextualizar textos, ou seja, com certeza seu desempenho na disciplina de Língua Portuguesa ira melhorar.

Notando a importância desta disciplina para a educação, percebemos que é necessário, portanto, que aja uma dedicação e sensibilização por parte do educador em se preparar para desempenhar da melhor e mais completa forma possível o ensino de arte, possibilitando aos educandos o contato com as quatro linguagens a dança, música, teatro e artes visuais. Vemos aqui, nesta fala, o quanto o papel do educador se faz importante. Nesta perspectiva, “É do entusiasmo do educador que nasce o brilho dos olhos dos aprendizes”. (MARTIN, 1998).

Concluimos essa disciplina com a certeza de que nossos futuros alunos irão contemplar cada linguagem artística, pois tivemos a oportunidade de conhecer, apreciar a fundo e experimentar cada uma delas e constatamos como é prazeroso, relaxante, rico para transformar (lapidar) pessoas em artistas, ou seja, em pessoas sensíveis e autônomas de sua própria história de vida. E, (MARTIN, 1998), vem nos dizer que: “só aprendemos aquilo que na nossa experiência, se torna significativo para nós”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo das reflexões feitas em aula, e das observações e diálogos vivenciados na escola de artes, torna-se claro que a arte, independentemente da linguagem com a qual o indivíduo interaja, se caracteriza como essencial na formação integral do ser humano, visto que por meio desta expressamos sentimentos, emoções, assim como desenvolvemos habilidades necessárias para a vida.

Durante as atividades propostas no transcorrer da disciplina, percebemos a importância de se trabalhar e incentivar a participação dos alunos para com algum tipo de arte. Já que como muitos artistas expressam “arte é vida” e por meio dela podemos soltar e avivar a criatividade que há dentro de nós e descobrir nosso lado artístico. A arte transforma as pessoas, é uma das formas pela qual podemos expressar nossos desejos e opiniões para o mundo de uma maneira descontraída e prazerosa.

Devemos desde cedo incentivar as crianças a praticarem algumas linguagens artísticas, pois desta maneira elas aprendem a valorizar a cultura, a serem agentes sensíveis e atuantes na sociedade, dotados de uma educação renovada através da arte, que como identificamos nesta experiência tanto produz benefícios para os que a praticam, podendo assim descobrir meios de expressão que saia do formal, e a disciplina de arte é um momento ideal para descobrir os talentos dos alunos ou fazer com que eles se apaixonem por alguma de suas linguagens.

Portanto, a arte é o meio mais produtivo de desenvolver excelentes resultados na sociedade em geral, e também é um meio seguro de afastar as crianças, os adolescentes, os jovens e adultos de caminhos tortuosos da vida como exemplo as drogas, pois a arte é rica em transformar e ocupar os que por ela se interessam, pelo seu poder de ludicidade, encantamento e satisfação, ou seja, a arte completa o ser humano.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Arte – educação: leitura no subsolo. 7ªed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação – Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino Fundamental: Arte – Brasília: MEC/ SEF, 1997

Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) >. Acesso em: 28 de jan. de 2013, 15:30:14.

MARTIN, Mirian Celeste Ferreira Dias In: Guerra. Didática do ensino da arte: A língua do mundo: Poetizar, fluir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

# ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DA ATUAÇÃO DA PROFESSORA EM SALA DE AULA

**SÍLVIA MARIA COSTA BARBOSA**

Universidade do Estado do Rio Grande (UERJ) – silviacostab@yahoo.com.br

**HELENA PERPÉTUA DE AGUIAR**

Professora do Ensino Superior na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERJ) na Faculdade de Educação

## RESUMO

Esse artigo é fruto de um trabalho de iniciação da prática docente no curso de Letras habilitação Português, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERJ), fruto da disciplina pedagógica Didática Geral. Teve como objetivo analisar a prática de um professor de ensino de Língua Portuguesa, a partir da relação entre professor-aluno-conteúdo. Tal investigação realizou-se em algumas escolas públicas da cidade de Mossoró tendo 30 horas de observação, entrevista semiestruturada, análise e produção de relatório. Essa atividade proporcionou os primeiros contatos dos alunos, com a experiência em sala de aula, como algo extremamente rico e singular, já que até o 4º período os alunos ainda não tinham realizado nenhuma atividade pedagógica nas escolas do Ensino Básico. Defendemos que esta atividade ajuda na formação inicial do futuro professor, pois aliou a teoria à prática buscando a realidade para trabalhar, desenvolvendo uma reflexão crítica quanto ao professor de Língua Português e as competências profissionais adquiridas na vida acadêmica que possibilitaram um fazer em sala de aula, através das relações pessoais e interpessoais. Como sustentáculo teórico utilizamos estudiosos, como: Cunha (1996), Libâneo (2001), Pimenta (2014), Gatti (1997), Veiga (2004), Vigotski (1998) e tantos outros. Durante o período de observações os alunos detectaram o quanto a teoria aliada a prática é difícil acontecer durante as aulas. Os professores apesar de se esforçarem sentem dificuldades em planejar atividades criativas inovadoras que chamem atenção dos alunos e os envolvam. Durante a entrevista eles culpam os alunos e se eximem de qualquer culpa, “faço tudo que posso para eles aprenderem, mas eles não estão nem ai. Um ou outro se dedica ao estudo”.

**Palavras-chave:** Ensino público. Português. Experiência na formação docente.

## REFERÊNCIAS

- GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação.** Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 4 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.
- PIMENTA, Selma Garrido. Lima, Maria S. Lucena. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2004.
- VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. **Projeto Político Pedagógico: uma construção possível.** 17 ed. São Paulo: Papirus, 2004.
- VIGOTSKI, Lev. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins fontes, 1998.

# POLÍTICA: EXPERIÊNCIA NA AULA DE FILOSOFIA DO ENSINO MÉDIO

## **ALLANY VITÓRIA CARDOSO CRUZ**

Aluna bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – da CAPES, Brasil. Curso de Filosofia/UERN – Campus Caicó – allanyvitoria@hotmail.com

## **FRANCISCO PEREIRA DE SOUZA**

Aluno bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – da CAPES, Brasil. Curso de Filosofia/UERN – Campus Caicó – pereira.filosofia@gmail.com

## **RAÍSSA SANTANA DOS SANTOS**

Aluna bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – da CAPES, Brasil. Curso de Filosofia/UERN – Campus Caicó – issa\_hotmal.com

## **JOSÉ FRANCISCO DAS CHAGAS SOUZA**

Coordenador de Área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – da CAPES, Brasil. Curso de Filosofia/UERN – Campus Caicó – dedasouza1@gmail.com

## **SUENY NÓBREGA SOARES**

Supervisor do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – da CAPES, Brasil. Curso de Filosofia/UERN – Campus Caicó – suenynobrega@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

O presente relato é fruto da experiência docente oportunizada pela associação entre o Ministério da Educação e Cultura – MEC – e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Programa – CAPES – por intermédio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – em parceria com a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN – e a Escola Estadual Professora Calpúrnia Caldas de Amorim – EECCAM.

A UERN inquieta com o desenvolvimento da docência assumiu o compromisso de atuar significativamente na educação dos norteroiograndsenses, elaborando um projeto institucional para participar do PIBID, no qual a coordenadora institucional Anadja Marilda Gomes Braz (2009, p. 03) destaca como objetivos da proposta:

Fortalecer a formação inicial dos estudantes da UERN para docência através de práticas acadêmicas inovadoras, com o propósito de construir e socializar saberes, experiências e reflexões favoráveis ao redimensionamento de estratégias de ensino-aprendizagem, capazes de contribuir com a formação continuada dos professores do Ensino Médio atuantes nas escolas públicas.

Segundo Brasil (2011, p. 01), o PIBID oferece bolsa aos licenciandos de cursos presenciais, unindo as secretarias estaduais, municipais de educação e universidades públicas, “a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas”. Pensando nisso, o Coordenador do Curso de Licenciatura em Filosofia, prof<sup>o</sup> Ms. José Francisco das Chagas Souza, elaborou o Subprojeto de Filosofia (2009, p.02) que “aponta para a valorização do magistério, buscando elevar a qualidade na formação dos futuros profissionais,” atuando nos sistemas públicos de Educação Básica com colaborações e observações junto à professora titular da disciplina de filosofia, buscando desenvolver práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar para superar os problemas identificados durante o processo de ensino-aprendizagem. Nessa tarefa, elaboram-se planos de aula, definem-se conteúdos e metodologias, incluindo participação em planejamentos, avaliações, reuniões de escola, pais, conselhos de classe e conselhos pedagógicos.

Até o momento no decorrer do desenvolvimento do PIBID/Filosofia se produziu material de ensino, textos, slides, jogos, poemas, cordéis, utilizando documentos oficiais, textos clássicos da filosofia, históricos, temáticas específicas e problemas vigentes, músicas, dramatizações, textos filosóficos, buscando o interesse do discente na sala de aula, enfatizando a importância da filosofia no dia a dia, relacionando-a com a vida dos estudantes.

Há pouco mais de três anos o PIBID/Filosofia vem desenvolvendo várias atividades lúdicas para as aulas de filosofia no ensino médio, tais como: quebra-cabeças, dinâmicas, jogos variados, apresentações teatrais etc. com a finalidade de viabilizar o trabalho com trechos das obras clássicas, como para utilizar o material acima citado. Após a experiência com oficinas pedagógicas optou-se por utilizar-se, também, dos projetos temáticos<sup>1</sup>. Como não pode deixar de ser, para iniciar o trabalho com os projetos, os bolsistas planejaram juntamente com a professora Supervisora do PIBID/UERN de Filosofia as atividades a serem desenvolvidas com o público do ensino básico.

Contando com a coautoria de Rodolfo Rodrigues Medeiros<sup>2</sup>, os bolsistas Allany Vitória, Francisco Pereira e Raissa Santana desenvolveram o seguinte projeto – A política: o papel do cidadão na sociedade contemporânea – envolvendo os conceitos apresentados pelos filósofos: Aristóteles de Estagira (384-322 a.C.), Nicolau Maquiavel (1469-1527) e Karl Marx (1818-1883).

Este trabalho foi desenvolvido sob a orientação do Coordenador do PIBD/UERN de Filosofia Prof<sup>o</sup>. Ms. José Francisco das Chagas Souza e da Supervisora do PIBID/Filosofia Prof<sup>a</sup>. Esp. Sueny Nóbrega Soares de Brito, com os objetivos de: Conhecer e refletir acerca do conceito de política, tendo por base o pensamento de Aristóteles, Maquiavel e Marx; Perceber a função e o valor da política para o pleno desenvolvimento do convívio social; Compreender a diferença entre política e politicagem; Pensar acerca do papel do cidadão, da necessidade da construção de uma consciência coletiva realmente voltada para a cidadania e entender o papel, a função do “político profissional” e a importância do cidadão enquanto agente fiscalizador desses conflitos.

Após o início da atuação do PIBID/UERN de Filosofia na EECCAM os bolsistas puderam observar certa rejeição dos alunos quanto à política. Como afirma o deputado Chico Alencar do PSOL-RJ (apud HORTA, 2013, p.42) “a política virou um departamento à parte, dissociado da sociedade [...]. E o povo a vê como uma instância que não lhe diz respeito”. E isto só ajuda a manter o atual quadro político, da nossa cidade, do estado, do país. Então, optou-se por se discutir esta temática por sua importância na vida da população e almejando enfraquecer e até acabar com essa rejeição.

A metodologia para realizar este projeto foi pensada tendo como base as quatro etapas de trabalho para uma oficina de conceitos apresentadas por Sívio Gallo (2007): a sensibilização, problematização, investigação e conceituação.

Gallo (2007, p. 27) apresenta a sensibilização, como a primeira etapa que deve “chamar a atenção para o tema de trabalho, criar uma empatia com ele, isto é, fazer com que o tema ‘afete’ os estudantes”, ou seja, antes de tudo conquistar os alunos. Esse início poderia partir do senso comum, descobrindo quais temas se adequariam melhor para aula de filosofia. Em seguida vem a problematização, nela deve-se “transformar o tema em problema, isto é, fazer com que ele suscite em cada um o desejo de buscar soluções”, partindo assim, para a investigação e a conceituação em que o aluno necessita “recriar os conceitos encontrados, de modo que equacionem nosso problema, ou mesmo de criar novos conceitos”.

Mas, o que seria criar novos conceitos? Criar algo completamente novo antes nunca pensado? Não é o que afirma Gallo (2006, p. 24) ao definir essa criação de conceitos. Ele nos diz que

<sup>1</sup> Os bolsistas escolheram um tema observando a realidade escolar e planejaram em vista de um problema encontrado. No caso do projeto de política, dentre vários objetivos, os bolsistas frisaram a necessidade de buscar atenuar ou até mesmo erradicar a repulsa dos alunos do nível médio pelo tema, visto que política não se resume a escolha de representantes políticos, mas a tudo que acontece a nossa volta que envolve uma tomada de decisão.

<sup>2</sup> Aluno bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – da CAPES, Brasil. Curso de Filosofia/UERN – Campus Caicó, até abril de 2013. Atualmente é professor de Filosofia no Colégio Diocesano Seridoense – CDS.

precisamos levar em conta que o que Deleuze e Guattari chamam de conceito não é exatamente aquilo com o que estamos acostumados. É comum falarmos em “conceitos científicos”; o que para eles seria um completo equívoco [...]. Deixando de lado a noção corrente de conceito, com os filósofos franceses [...] aprendemos que o conceito é uma forma **racional** de equacionar um problema ou problemas, exprimindo uma visão coerente do vivido; isto é, o conceito é uma forma de lançar inteligibilidade sobre o mundo. Dessa forma, o conceito não é abstrato nem transcendente (como é comum pensarmos na tradição filosófica), mas imanente, uma vez que parte necessariamente de problemas experimentados e “vividos na pele” pelo filósofo, que cria o conceito justamente para equacionar um problema concreto.

Então, a partir do que vivenciamos com a política atual, ao analisarmos os conceitos apontados sobre política e estabelecermos uma conexão entre o antes e o agora, transportando aquele conceito para os nossos dias estamos criando conceitos. Ainda conforme Gallo (2006, p.28),

aprendemos com Nietzsche e com Deleuze e Guattari que há parentescos entre os conceitos e que o mero deslocamento de um conceito do contexto em que ele foi criado para um outro contexto – o nosso próprio – é uma recriação do conceito, pois ele já não é mais o mesmo.

Para criar conceitos, o discente precisa conhecer os conteúdos filosóficos e investigá-los, observando os mecanismos desenvolvidos pelos pensadores clássicos e contemporâneos. Não se trata simplesmente de trazê-lo de lá para cá, mas ao fazermos isso, nós o adaptamos a nossa realidade porque o conceito pensado anteriormente se adequa a realidade observada, a nossa realidade.

E, para realizar esta última etapa, foram promovidas no projeto: exposições dialogadas sobre o conceito de política conforme os filósofos acima citados; Leituras e interpretação de textos (incluindo poesias); utilização de slides e por fim, um bate-papo filosófico com o vereador Djalma Alves da Mota e o procurador da Câmara Municipal de Caicó, Marx Helder P. Fernandes, com uma posterior visita a referida Câmara. O objetivo deste bate-papo foi o de possibilitar aos discentes o conhecimento de como ocorrem algumas das decisões que afetam a sociedade caicoense e como os próprios alunos podem participar destas discussões.

## O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

As atividades do projeto foram desenvolvidas no horário das aulas da disciplina de Filosofia, sendo que estas aulas eram duas e seguidas, uma vez que a escola da rede básica que atende ao nível médio onde o PIBID atua adotou o sistema de blocos<sup>3</sup>. Ou seja, enquanto no primeiro semestre algumas turmas estudam as disciplinas de História, Artes, Filosofia, Sociologia, Inglês, Espanhol e Educação Física, as outras estudam Geografia, Física, Química e Biologia, no segundo semestre invertem-se. As disciplinas de português e matemática não entram nessa regra, pois as mesmas são ofertadas durante todo o ano letivo.

No entanto, o objetivo deste documento não é analisar a nova divisão do sistema educacional adotado pela já referida escola. É sim, apresentar uma experiência metodológica na aula de filosofia do ensino médio. Portanto, o projeto “A política: o papel do cidadão na sociedade contemporânea” foi desenvolvido conforme a descrição abaixo.

<sup>3</sup> Por exemplo: Nesta escola há 6 turmas de 3ª série do ensino médio. Então, 3 delas pagam o bloco 1 e as outras 3 o bloco 2, depois invertem.

A primeira etapa, a sensibilização, deu-se por meio da montagem de um silogismo<sup>4</sup> feita pelos alunos, contendo as seguintes premissas e conclusão: 1. Todo homem é um animal político; 2. Eu sou um homem; 3. Logo, eu sou um animal político. 4. Quem duvida disso? Estas sentenças declarativas e a sentença interrogativa estavam divididas em palavras e os alunos deveriam organizá-las em quatro frases nos espaços marcados pelo professor. Desta forma os alunos saberiam quantas palavras utilizariam em cada uma das sentenças determinando seu início e fim. A quarta sentença não pertence ao silogismo visto que este só contém duas premissas e uma conclusão, mas, optou-se em acrescentá-la para provocar o diálogo.

Nesta etapa utilizou-se também o poema “*Comício em Beco estreito*”<sup>5</sup> de Jessiê Quirino, com algumas adaptações para a sala de aula. Após a realização da montagem do silogismo e da leitura do poema os alunos se mostraram bastante motivados a discutir sobre a política atual mostrando o conhecimento proveniente da experiência que os mesmos já possuíam. Desta forma, o próximo passo foi mais facilmente formalizado, a problematização. O que é a política? Qual sua importância e função social? Qual é a sua relação com a justiça? Foram alguns dos questionamentos levantados.

A partir disso pôde-se direcionar para a investigação do primeiro conceito de política, aquele elaborado pelo filósofo estagirita, Aristóteles. Procurou-se durante o desenvolvimento do projeto se manter as três características da filosofia apontadas por Gallo (2006, p. 23),

1. trata-se de um **pensamento conceitual**: enquanto saber, ela é sempre produto de pensamento, é uma experiência de pensamento. Mas o que caracteriza a filosofia, [...] é que ela é uma experiência de pensamento que procede por conceitos, que cria conceitos [...].
2. apresenta um **caráter dialógico**: ela não se caracteriza como um saber fechado em si mesmo, uma verdade dogmática, mas como um saber que se experimenta, que se confronta consigo mesmo e com os outros, que se abre ao diálogo com outros saberes, um saber aberto e em construção coletiva.
3. possibilita uma postura de **crítica radical**: a atitude filosófica é a da não-conformação, do questionamento constante, da busca das raízes das coisas, não se contentando com respostas prontas e sempre colocando em xeque as posturas dogmáticas e as certezas apressadas.

O PIBID/Filosofia planeja suas atividades tendo em vista essas características, pois acredita, como o autor Gallo, que a experiência filosófica trilha este percurso de não “decorar” o conceito investigado por determinado filósofo, mas compreendê-lo e caso seja possível, adequá-lo a nossa realidade. Mas, isso não significa que feito isso está tudo pronto, está tudo acabado. Não, este conceito continua sendo posto em xeque, pois, se somente este conceito respondesse à questão, então a Filosofia deixaria de existir em face de que ela está em questionamento constante.

Com as atividades da sensibilização a seguinte ficou mais evidente para os discentes, a problematização. A questão da poesia de Jessiê trouxe para a sala a visão que se tem da política nos tempos atuais. Os alunos começaram a “conversar” e todos apontavam a mesma repulsa pela temática, pois, por política entendiam simples e unicamente o ato do povo eleger seus representantes. E estes, em alguns casos divulgados na mídia, mostravam-se corruptos, ou seja, não praticavam aquilo para que

<sup>4</sup> Conforme Japiassú e Marcondes (2006, p. 253), é o “método de dedução de uma conclusão a partir de duas premissas, por implicação lógica. Para Aristóteles [...] ‘o silogismo é um argumento em que, estabelecidas certas coisas, resulta necessariamente delas, por serem o que são, outra coisa distinta do anteriormente estabelecido’ (*Primeiros analíticos*, I, 24) [...]”.

<sup>5</sup> Anexo 01.

foram escolhidos, representar os interesses da sociedade para a sociedade e não em prol dos seus próprios interesses.

Após a problematização, deu-se início ao processo de investigação. Inicialmente por meio da leitura compartilhada de textos elaborados pelos bolsistas, os chamados textos-base, os quais possibilitaram aos alunos o contato com o conceito abordado pelos autores supracitados, acrescendo a isso o uso de slides e dinâmicas utilizados como apoio ao estudo realizado.

Primeiramente investigou-se o conceito abordado por Aristóteles, qual seja a política voltada para o bem comum, onde o mesmo afirma que a finalidade da política<sup>6</sup> é a Felicidade. Dando continuidade a esta etapa, discutiu-se a concepção política de Maquiavel, que busca a valorização do Estado acima da ética e da moral cristãs. E, por fim, foi apresentada a concepção de Karl Marx, que apresenta o Estado como ferramenta de manipulação a serviço da classe dominante e não do bem comum, focando a relação entre política e economia.

Segundo Cotrim e Fernandes (2010, p.318) “no pensamento antigo a política estava relacionada com a ética e, na Idade Média, essa ideia permaneceu, acrescida dos valores cristãos. Ou seja, o bom governante seria aquele que possuísse as virtudes cristãs e as implementasse no exercício do poder político.” Percebe-se claramente que os autores se referem a Aristóteles, quando se referem ao “pensamento antigo”. Vale ressaltar que, para o filósofo estagirita, conforme Chauí (2002, p.466), “o Estado ou politéia, como tudo o que existe no mundo sublunar, está submetido ao perecimento e à corrupção [...]”. Compreende-se que o estagirita percebia também a corrupção dos homens, e daí a necessidade de se basear nas virtudes morais.

Aristóteles elaborou uma teoria política na qual ele elenca características do bom governo e dos bons governantes partindo do ideal de governo, do ideal de governante, ou seja, de como deveria ser. No entanto, essa abordagem aristotélica de política não passará de idealizações, pois, como se observa em Aranha e Martins (2009), o homem sempre agiu, conforme as reflexões maquiavelianas, pela via da corrupção e da violência.

No entanto, cada um dos filósofos mencionados focou um aspecto que, conforme o contexto histórico lhe causou inquietação. Aristóteles buscou em estabelecer uma política que busca o bem comum, ocasionando a crítica maquiaveliana deste conceito de que é, segundo Cotrim e Fernandes (2010), uma política idealizada. Maquiavel dirá, conforme os autores mencionados acima, que a mesma deve ser pensada a partir de como ela ocorre. Segundo Cotrim e Fernandes (2010, p. 318), “Maquiavel observou, porém, que havia uma distância entre o ideal de política e a realidade política de sua época. Escreveu [...] *O Príncipe* [...], com o propósito de tratar da política tal como ela se dá, ou seja, [...] compreender e esclarecer a política real.” Por isso é que, segundo Maquiavel (apud Cotrim e Fernandes, 2010), a política não deve ser baseada nos conceitos cristãos de justiça e moral cristãs.

Já para os filósofos Marx e Engels (apud COTRIM e FERNANDES, 2010, p. 324), o Estado era “um instrumento do domínio de classe”. Ou seja, o Estado estaria sempre representando os interesses da classe economicamente mais forte, como nos diz Engels (apud COTRIM e FERNANDES, 2010, p. 326),

o Estado antigo foi, sobretudo, o Estado dos senhores de escravos para mater os escravos subjugados; o Estado feudal foi o órgão de que se valeu a nobreza para manter a sujeição dos servos e camponeses dependentes; e o moderno Estado representativo é o instrumento de que se serve o capital para explorar o trabalhador assalariado.

<sup>6</sup> Contudo, as ideias aristotélicas a cerca desse tema sofreram algumas críticas, sendo destacadas as feitas por: Maquiavel, no século XVI; Hobbes e Espinosa, no século XVII; e por Marx, no século XIX. E mesmo criticando essas ideias, segundo Chauí (2002, p. 463), “cada um deles reconheceu aspectos da teoria aristotélica que se conservaram intactos e verdadeiros”.

Percebe-se que o Estado estará sempre representando os interesses da classe que detém o poder, sendo este determinado pela força, pelo capital ou por outra forma, ou por todas agindo em conjunto.

Ao final, a última etapa, a conceituação. Esta se dá durante todo processo, pois ao partir da sensibilização, os discentes já trazem consigo o conhecimento possibilitado pelo que se chama de senso comum, aquele possibilitado por nossas experiências. O que ocorre é que este conhecimento vai sendo reestruturado ou completamente descartado à medida que se vai tendo contato com outras experiências, textos etc. Então, desde que nos propusemos a investigar o tema política, a partir deste momento começamos a conceituar, contudo, não é o “conceito final”. Este conceito a que pretendemos chegar vai sendo moldado durante todo o percurso neste processo de conhecimento.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, M<sup>a</sup> Lúcia de Arruda; MARTINS, M<sup>a</sup> Helena Pires. **Filosofando**: Introdução à Filosofia. São Paulo: Moderna, 2009. 4<sup>a</sup> ed. P. 298-302.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **PIBID**: apresentação. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=467&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=467&option=com_content&view=article). Acesso em 20/05/2011.

BRAZ, Anadja Marilda Gomes. **PIBID/UERN**: um programa de integração entre Universidade e Escolas para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. Caicó-RN: UERN, 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Aristóteles. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. 2<sup>a</sup> ed. vol 1.

COTRIM, Gilberto; FERNANDES, Mirna. **Fundamentos de filosofia**. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 318-319.

GALLO, Sílvio. A Filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. In: SILVEIRA, R. J. Trentin; GOTO, Roberto. **Filosofia no ensino médio**: temas, problemas e propostas. São Paulo: Loyola, 2007.

\_\_\_\_\_. A filosofia e seu ensino: conceito e transcensalidade. In: **Ehica**. Rio de Janeiro. 2006. v.13, n. 1. p. 17-35.

HORTA, Maurício. Por que nossa política é tão burra? In: **Superinteressante**. São Paulo. Julho/2013. Ano 26. n. 8. p. 38-49.

**Subprojeto de Filosofia**. CAS/UERN. Caicó-RN, 2009.

## ANEXO 01

### *Comício em Beco Estreito* “JESSIER QUIRINO”

Pra se fazer um comício  
Em tempo de eleição  
Não carece de arrotei  
Nem dinheiro muito não  
Basta uma F-4000  
Ou qualquer mei caminhão  
Entalado em beco estreito  
E um bandeirado mal feito  
Cruzando em dez posição.

Um locutor linguarudo  
De converseiro comprido  
Uns alto-falante rouco  
Que espalhe o alarido  
Microfone com uma flanela  
Vermelha, verde, amarela  
Conforme a cor do partido.

Uma ganbiarra véa  
Banguela no acender  
Quatro faixas de bramante  
Escrito qualquer dizer  
Dois pistom e um taró  
Pode até ficar melhor  
Uma torcida pra torcer

Aí é subir pra riba  
Meia dúzia de corrupto  
Quatro babão, cinco moça  
Uns oito capanga bruto  
E acunhar na promessa  
E a pisadinha é essa:  
Três promessas por minuto.

Anunciar a chegada  
Do corrupto ganhador  
Pedir o “V” da vitória  
Dos dedo dos eleitor  
E mandar que os bate lata  
Do fundo da passeata  
Tragam o home no andor.

Protegendo o monossílabo  
De dedada e beliscão  
A cavalo na cacunda  
Chega o dono da eleição  
Faz boca de fechecler  
E nesse qué-ré-qué-qué  
Vez por outra, um foguetão.

Com voz de vento encanado  
Com o viva dos babão  
É só dizer que é mentira  
Sua fama de ladrão  
Falar do roubo dos home  
Prometer o fim da fome  
E tá ganha a eleição.

E terminada a campanha  
Faturada a votação  
Dane-se povo, pistom  
Dane-se caminhão  
Promessa, meta, programa  
É só mergulhar na Brahma  
E curtir a posição.

Sendo um cabra despachudo  
De politíquice quente  
Batedorzão de carteira  
Vigaristão competente  
É só mandar pros otário  
A foto num calendário  
Bem família e bem decente:

Ele, um diabo sério e honrado  
Ela, uma diaba influente  
Bem vestido, bem posado  
Até parecendo gente  
Carregando a tiracolo  
Sem pose e sem protocolo  
Um diabozinho inocente.

# A IMPORTÂNCIA DAS AULAS DINÂMICAS DE SOCIOLOGIA: DIÁLOGO ENTRE ENSINO, PESQUISA E METODOLOGIA

**ALCIONE COSTA DE AZEVEDO**

UERN – [alciavevedo@hotmail.com](mailto:alciavevedo@hotmail.com)

**KARLLA CHRISTINE ARAÚJO SOUZA**

UERN – [karlla\\_chris@yahoo.com.br](mailto:karlla_chris@yahoo.com.br)

**ROZIMARA CRUZ ROCHA**

UERN – [rozimara\\_rocha@hotmail.com](mailto:rozimara_rocha@hotmail.com)

## INTRODUÇÃO

A introdução da Sociologia no ensino médio é de fundamental importância para a formação da juventude, que vive momento histórico de intensas transformações sociais e crescentes incertezas. Através de conteúdos fundamentados em pesquisas empíricas, conceitos e teorias explicativas, a Sociologia marca presença nas escolas e cumpre a finalidade de construir um conhecimento sociológico crítico a fim de compreender os desafios que se apresentam às novas gerações e possibilita também uma sociedade incluyente, justa, solidária capaz de garantir a própria existência da humanidade e do planeta. O presente artigo tratará de assuntos voltados para o ensino de Sociologia no Centro Integrado Prof. Eliseu Viana, situado na Cidade de Mossoró – RN.

O trabalho se ergue a partir do incentivo do PIBID (Projeto Institucional de Iniciação a Docência), onde a metodologia utilizada para conhecer o campo foi uma pesquisa etnográfica juntamente com questionários com a finalidade de diagnosticar as eficiências e deficiências do ensino de Sociologia, na instituição supracitada. Com os dados coletados realizamos inicialmente tabulações, em seguida representamos os dados através de gráficos. Os resultados obtidos nos deram condições de perceber o quanto a disciplina de Sociologia é fragilizada, tanto com relação às metodologias utilizadas que a tornam desinteressante, quanto à reduzida carga horária destinada a ela, que muitas vezes é citada pelos professores como bloqueadoras da utilização de uma metodologia dinâmica, tão requisitada pelos alunos.

Entendendo que a disciplina de Sociologia é de grande relevância na formação do aluno e que esses apontam a disciplina como desinteressante, por essa ser uma aula sem didáticas atrativas que não chamam a sua atenção, acreditamos que as deficiências encontradas deverão ser sanadas através de aulas mais dinâmicas dentro da carga horária que lhe é destinada, mesmo sabendo que é desafiante ao professor conseguir desenvolver uma metodologia de ensino-aprendizagem, que se enquadre dentro de uma carga horária de 50 minutos. Assim, essa expectativa é fundamental para a produção de um conhecimento significativo e não acabado em si mesmo.

## A SOCIOLOGIA ENTRE A CIÊNCIA E A DISCIPLINA

A sociologia é o campo das ciências humanas que estuda o comportamento humano em função do meio e os processos que interligam os indivíduos em associações, grupos e instituições. Enquanto o indivíduo na sua singularidade é estudado pela psicologia, a sociologia tem uma base

teórico-metodológica voltada para o estudo dos fenômenos sociais, tentando explicá-los e analisá-los a partir das relações de interdependência entre os seres humanos. Compreender as diferentes sociedades e culturas é um dos objetivos da Sociologia. Suas características epistemológicas podem ser voltadas para o incentivo do bom convívio e pensamento crítico do indivíduo acerca da sociedade em que está inserido. Desse modo, o ensino de Sociologia, se apresenta como disciplina de suma importância, com condições históricas para ser incluída nos currículos escolares. De acordo com essa perspectiva,

Tendo como referência os autores clássicos e os contemporâneos a Sociologia se propõe a interpretar o mundo, em suas mais diversas faces. Nesse sentido a Sociologia não é uma ciência inocente, neutra, pois, ao estudar os homens e o mundo que eles criam ao longo da história, ela se posiciona, influencia posições e ações". (SILVA, 2003 p. 01)

A Sociologia surgiu como uma disciplina a partir de fins do século XVIII, na forma de resposta acadêmica para um desafio da modernidade: se o mundo está ficando mais integrado, a experiência de pessoas do mundo é crescentemente atomizada e dispersada. Sociólogos não só esperavam entender o que unia os grupos sociais, mas também desenvolver um método para a reintegração social. Cobrindo todas as áreas do convívio humano, os resultados da pesquisa sociológica não são de interesse exclusivo de sociólogos, desde as relações na família até a organização das grandes empresas, o papel da política na sociedade ou o comportamento religioso, a Sociologia pode vir a interessar, em diferentes graus de intensidade, a diversas outras áreas do saber.

O ensino de Sociologia no Brasil passou por um processo de inclusão e exclusão da disciplina no ensino fundamental e médio, porém, foram abolidas do currículo do ensino médio brasileiro desde 1971, por imposição do regime militar que governou o país entre 1964 e 1985. As disciplinas de Filosofia e Sociologia tornaram-se obrigatórias pela Lei Federal nº 11.684/08, sancionada pelo vice-presidente da República, no exercício da presidência, José Alencar, em 02/06/2008. A nova lei, publicada no Diário Oficial da União, um dia após a sanção da Lei em 03/06/08, alterou a Lei Federal 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, e determinou a obrigatoriedade das duas disciplinas em todas as séries do ensino médio, tanto nas escolas da rede pública como da rede privada.

## SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

A sociologia recentemente instituída como disciplina obrigatória no ensino médio, busca refletir junto aos alunos a realidade social que pode contribuir para o desenvolvimento da consciência social, ensinando a questionar e a transformar a realidade. Na construção dos conteúdos de Sociologia no ensino médio revela-se indispensável o trabalho do professor, no sentido de garantir ao aluno conceitos básicos e centrais que possibilitem, tanto a aquisição, quanto a interpretação do conhecimento sociológico. Logo, o ensino de Sociologia deverá ser teórico-prático, isto é, o ponto de partida são os conhecimentos acumulados e articulados com a realidade, mediata, na qual ele está inserido, com o auxílio da escola dando suportes didáticos, tecnológicos e estruturais. Nesse sentido,

A principal função da escola e de suas inúmeras atividades é impulsionar a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, permitindo uma progressiva aquisição, fortalecimento e extensão não só de conteúdos, mas também um modelo de estudar, aprender a aprender e de aprender a pensar (BRIDI, ARAÚJO, MOTIM, 2010, p. 60).

Percebemos que há certo consenso quanto ao conteúdo e a função da disciplina a ser ensinada na escola de base. Em consonância com a opinião dos críticos e estudiosos, apresenta-se a avaliação dos alunos do CEIPEV, conforme apresenta o gráfico a seguir:



Por outro lado, sabemos que a aprendizagem humana não é um processo linear e mecânico, logo percebemos a necessidade de desenvolvimento físico, emocional e intelectual, pois juntos, em harmonia, é que se constitui a relação ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, Siqueira defende:

Há muito tempo a educação vem investindo esforços, teóricos e metodológicos fundados na razão instrumental, num ensino voltado exclusivamente para atender as demandas do mercado, a profissionalização excessiva, transformando – mesmo sem perceber – os seres humanos em seres maquímicos, seres que estão não preocupados com a vida, mas com o mercado, com um salário, com status, com conquistas materiais, deixando a vida em segundo plano e o outro negado, já que, nessa lógica mercadológica o outro é visto como um concorrente, um inimigo, um rival (SIQUEIRA, 2011, p. 16).

Percebemos que não dá para só trilhar os caminhos da educação constituída apenas com bases em teorias que tendem a realizar ensinamentos mecanicistas independentes dos focos internos da disciplina. É necessário aprender e compreender as motivações dos alunos, seus sonhos e suas angústias, para que esses saibam seus lugares na sociedade e diante da sociedade. Com o ensino de sociologia não pode ser diferente, é preciso que os professores, em suas ações cotidianas no campo de ensino, devam atender aos diversos parâmetros como P.P.P. da escola em que trabalha e aos parâmetros do Estado, dentre eles os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais 2012) que propõem realizar uma educação melhor no presente, com vistas no futuro, tendo como base quatro requisitos: aprender a fazer, a conhecer, a ser e a viver com o outro. Como percebemos, em seus últimos parâmetros, os PCNs vêm a contribuir com a discussão sobre a importância do professor na recuperação da formação educativa acerca de valores do indivíduo, pois propõem uma realidade mais humana e busca do professor um trabalho voltado a um exercício que insira a teoria na vida e a vida na teoria, fazendo com que se eliminem as dicotomias e fragmentações disciplinares.

É nesse sentido que percebemos, através da nossa pesquisa, que os professores de Sociologia devem abrir mão de ensinamentos meramente teóricos, rotulados pelos alunos como desagradável e sem atrativos. Embora os assuntos e temas debatidos pela disciplina sejam de grande relevância e de interesse de todos, a metodologia adequada não é debatida. Acreditamos que para que se realizar

um ensino de Sociologia não apenas voltado para o sistema, é necessário reformular as maneiras de educar, ação que cabe aos professores, com o apoio de todo contexto escolar, mas acrescido do entusiasmo e dedicação por parte dos alunos, pois não adianta apenas querer ensinar, antes é preciso querer ser ensinado.

De acordo com os dados da pesquisa, notamos que há certa predisposição dos alunos a aprenderem a proposta dessa disciplina:



No entanto, quando nos referimos às metodologias utilizadas nas aulas de Sociologia, a opinião da maioria é de que esta deve ser modificada, o que torna relevante a preocupação em discutirmos estratégias que se coadunem com o conteúdo programático e as expectativas dos alunos.

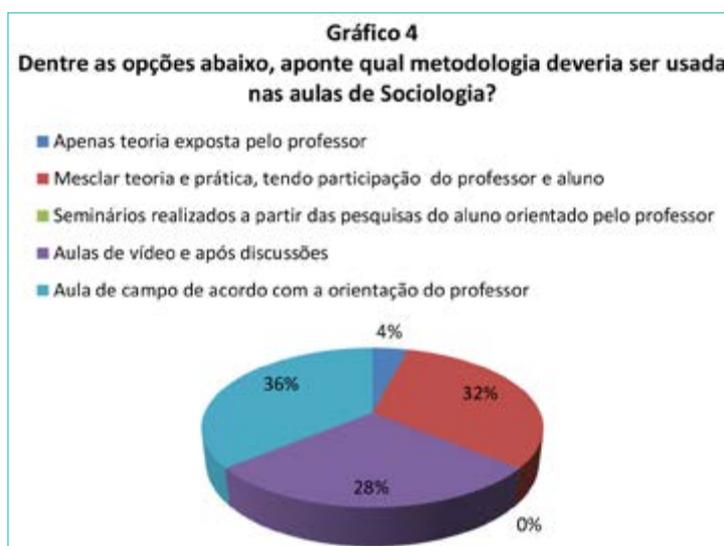


## ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Pensar o ensino de Sociologia no nível médio, passa pela discussão sobre quais metodologias abordar para tornar mais acessíveis o conteúdo, trazendo a atenção dos alunos para as discussões sugeridas. Assim, o papel da Sociologia na formação dos adolescentes e dos jovens dependerá bastante do tipo de abordagem que será dada aos conteúdos da disciplina, isto é, a forma que esses conteúdos serão sistematizados e transmitidos para os alunos. A diversificação das estratégias metodológicas auxilia os alunos a entenderem com praticidade os diversos assuntos que os são colocados acerca das disciplinas escolares. De um modo geral, o ensino de Sociologia tem sido marcado por um

caráter eminentemente enciclopédico e utilitarista (BISPO, s/d), ou seja, voltado para a acumulação de conteúdos, em que, o professor torna-se mero transmissor de conhecimentos e o aluno, por sua vez, apenas receptor. Diante disso, acredita-se que a Sociologia tem um importante desafio pela frente. Tais constatações colocam aos professores o dever de, na elaboração de suas aulas, proporcionarem variados meios e modos para que o aluno aprenda a estruturar informações em sua mente. Filmes, aulas expositivas e de campo, debates, pesquisas, entre outras estratégias, são métodos que devem ser utilizados pelos professores como mecanismos capazes de proporcionar dinamismo, distanciando-se assim de aulas mecanicistas, baseadas apenas nas teorias e conceitos, que por sua vez não devem deixar de serem exercidos, mas reforçadas quando somados com estratégias aqui citadas.

Conforme os dados da pesquisa apresentam, os alunos optam por metodologias variadas, não há predileção absoluta por uma metodologia, mas escolhas variadas que ao serem somadas denotam a necessidade de elaboração de estratégias variadas:



Acreditamos que é por meio dessas metodologias de ensino diversificadas que se poderá chegar até ao aluno, tornado-o mais participativo nas aulas e quebrando a opinião de que o ensino de Sociologia é desinteressante. Segundo Bridi (2010) e colaboradores, *"o uso de estratégias e recursos é fundamental para o ensino da sociologia. A criação de situações-problema, aliada ao uso de diversos recursos didáticos, dinamiza, provoca e estimula a curiosidade dos alunos"* (BRIDI, 2010 p. 128).

Assim, como em todas as disciplinas deve-se assumir um debate pedagógico, o mesmo deve ocorrer urgentemente com o ensino de Sociologia. Nesse sentido, sugerimos uma reorganização no ensino de Sociologia descartando o tecnicismo que abrange seu perfil educacional fazendo com que seu ensino seja teórico-prático e adote o dinamismo tão solicitado pelos estudantes. Apesar da necessidade de metodologias diferenciadas das que é comum ao ensino de Sociologia até mesmo nas universidades, sabe-se que não é tarefa fácil ensinar uma disciplina nova, sem tradição pedagógica. Portanto, é preciso que os professores também estejam preparados para planejar essas aulas, isto é, há uma carência de materiais de referência que contenham indicações úteis ao professor interessado em enriquecer sua aula. Outra forma que pode contribuir para amenizar essa carência consiste na criação de sites e blogs para que os professores possam trocar ideias de como trabalhar, por exemplo, conteúdos clássicos de forma mais dinâmica.

Com o intuito de inovar o ensino e melhorar a formação docente, o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) trabalha com a habilitação de licenciatura proporcionando alternativas de ensinar e aprender de maneira dinâmica, lúdica e integrada com a realidade. Dessa forma, dentro do PIBID de Ciências Sociais estamos sempre desenvolvendo oficinas que abordam temas sociológicos aos quais são passados para os alunos do ensino médio de forma mais lúdica que tem sido de grande proveito, visto que os alunos estão sempre participando das discussões sugeridas. Com isso, o PIBID tem contribuído, tanto para melhorar a formação, quanto para levar às salas de aula metodologias mais atrativas que provocam a participação dos alunos nas aulas de Sociologia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como propósito apresentar alguns dilemas enfrentados pela disciplina de Sociologia assim como, algumas estratégias para melhorar o ensino de Sociologia, levando em consideração a participação dos alunos nas aulas. Nesse sentido, foram sugeridas várias formas de contribuir para que o professor de Sociologia saiba como lecionar essa disciplina de forma lúdica, isto é, que não deixe de trabalhar os clássicos da disciplina, entretanto, que busque trabalhá-los de forma que o aluno possa se interessar pela discussão.

A Sociologia é uma matéria fundamental para a formação intelectual e crítica do indivíduo, por isso, mesmo com a falta de tradição, com os desafios que a mesma vem enfrentando no campo educacional, ela deve ser tratada com respeito, e não aceitar passivamente o pouco que está sendo oferecido. A formação e o desenvolvimento profissional dos professores são de fundamental importância para o sucesso de qualquer reformulação curricular, e com a Sociologia não é diferente.

Portanto, acredita-se que quando esta passar a ser uma disciplina realmente valorizada nos currículos do ensino médio e os alunos começarem a se familiarizarem com seu conteúdo, as dificuldades tendem a diminuir. Uma aula de Sociologia deve servir de orientação para introduzir o aluno a uma realidade, a um universo específico, um espaço para desnaturalizar, questionar e debater sobre as problemáticas do meio social e não a uma defesa de determinada linha teórica ou posição política. Este é um assunto que está longe de se esgotar e precisa ser admitido, para que a Sociologia tenha enfim um espaço próprio e não se torne trivial ou apenas “mais uma” matéria dentro do currículo escolar.

## REFERÊNCIAS

BRIDI, Maria Aparecida; ARAÚJO, Silvia Maria; MORTIN, Benilde Lenzi. **Ensinar e aprender Sociologia no ensino médio**. São Paulo: Contexto, 2010.

BISPO, Mário dos Santos. **A sociologia no ensino médio**: condições e perspectivas epistemológicas. Texto produzido para a disciplina Ciência, Tecnologia e Sociedade do programa de Pós Graduação do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília, s/d.

EINSTEIN, Albert. **Como vejo o mundo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

SIQUEIRA, Ailton Sousa e ENÉAS, Luzia. **Por um recantamento da educação**. In Formação de professores e pesquisas em educação. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

SILVA, Ileizi. **Sociologia**: Conteúdos e Metodologias de Ensino. Londrina: Mimeo, 2003.

## ANEXO

### Questionário

1. O que você acha da disciplina de sociologia?

Interessante

Desinteressante

Boa disciplina, porém a metodologia utilizada deixa a desejar

Boa disciplina, pois busca a partir dos conteúdos levar aos estudantes a habilidade de ter visão crítica, onde possam questionar e transformar a realidade.

2. Você gosta da metodologia usada nas aulas de sociologia?

Sim  Não  as vezes

3. Em sua opinião a metodologia usada nas aulas de Sociologia pela professora deve ser modificada?

Sim  Não  as vezes

4. Dentre as opções abaixo, aponte qual metodologia deveria ser usada nas aulas de Sociologia?

Apenas teoria exposta pela professora

Mesclar teoria e prática, tendo participação do professor e aluno.

Seminários realizados a partir das pesquisas do aluno orientado pela professor

Aula de vídeos e após discussões

Aula de campo de acordo com a orientação da professora

5. Para você qual o perfil ideal do professor com relação ao ensino de Sociologia?

Que interaja com o aluno, professor dinâmico

professor com moral e respeito, ouvindo a opinião do aluno

que saibam explicar bem

6. Com relação à carga horária reduzida disponibilizada para a disciplina de Sociologia.

Suficiente para contemplar os conteúdos programados para disciplina

Insuficiente para contemplar os conteúdos programados para disciplina

Bloqueadoras para a realização de uma aula dinâmica e atrativa

7. De acordo com os assuntos que contemplam a disciplina de Sociologia você os considera:

Bom  Ótimo  Ruim  Regular

# DIFICULDADES NO PROCESSO ENSINO-APREDIZAGEM DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

**CLÉCIO MOREIRA LOPES**  
Universidade Federal do Piauí – [cleciom.lopes-the@hotmail.com](mailto:cleciom.lopes-the@hotmail.com)

## INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo entender quais as dificuldades encontradas no contexto escolar na disciplina de matemática, tendo em vista que este é um tema que deve ser bastante discutido principalmente nos anos iniciais, onde o aluno precisa se sentir capaz de aprender, evitando que dificuldades posteriores apareçam.

Ensinar matemática, sem explicar a origem e as finalidades dos conceitos, é o mesmo que contribuir para o insucesso no aprendizado desta disciplina. O professor deve saber o que está a ensinar, o modo como o faz e o porquê do que ensina, criando no aluno um ser competente, hábil e autônomo, desenvolvendo capacidades para ele próprio criar e resolver problemas/situações (CARDOSO, 2001).

O educador nesse processo é fundamental, por isso é importante que ele conheça as teorias da aprendizagem e tenha uma posição clara e definida da sua prática pedagógica. Para Cardoso (2001) no dia a dia o professor planeja, avalia e direciona sua ação, comete alguns erros, reflete sobre eles e enfrenta a possibilidade de corrigi-los.

Com base neste contexto e com intuito de compreender como as dificuldades na matemática influenciam no processo de ensino-aprendizagem resolveu-se pesquisar os principais aspectos que interferem no dia a dia na sala de aula. Para concretização deste estudo utilizou-se de questionários aplicado junto a quatro professores e trinta discentes do ensino fundamental. Os instrumentos utilizados nesta pesquisa foram de suma importância para permitir respostas a indagações decorrentes no trabalho.

Antes da aplicação do questionário, foi possível realizar uma conversa com os professores e alunos, com a finalidade de explicar o objetivo do presente trabalho, sendo esclarecido tudo o que pretendia investigar. Em seguida, foi marcada a aplicação das entrevistas considerando o dia e horário disponível dos sujeitos a serem investigados, realizou-se a pesquisa no interior da escola campo de investigação, nos intervalos das aulas sempre na presença do pesquisador.

A referida escola esta situada no município de Teresina- Piauí, sendo localizada na zona norte, bairro Agua Mineral, tendo sido selecionada por ser onde este pesquisador realizou alguns estudos durante o curso de graduação e por já ter percebido as dificuldades dos alunos em compreender a matemática quando trabalhou como professor de reforço escolar da referida disciplina para alguns alunos desta escola.

Desse modo o trabalho encontra-se estruturado primeiramente nas condições introdutórias, seguido do referencial teórico com os resultados e discussões e posteriormente pelas considerações finais.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### Ensino-aprendizagem da matemática

A matemática desempenha papel importante na formação básica do cidadão brasileiro, para tanto é necessário que o ensino desta disciplina de modo geral contribua não só para construção de um raciocínio lógico diante de problemas, mas em uma valorização da pluralidade sociocultural, ou seja, para exercer a cidadania é necessário também saber calcular, medir, raciocinar, argumentar, tratar informações estatisticamente.

Segundo Maranhão (1991, p.48), “um bom currículo de matemática deve procurar contribuir para que o aluno transcenda um modo de vida restrito a um determinado espaço-social e se torne ativo na transformação de seu ambiente.” A matemática, portanto deve ser vista pelos alunos como um conhecimento que pode desenvolver o raciocínio, a capacidade expressiva, sensibilidade e a imaginação.

De acordo com Garcia (1998) é notório que alguns alunos se perguntarem: Para que preciso aprender matemática? Embora um dos objetivos do ensino da matemática seja preparar o aluno para saber desenvolver em algumas atividades práticas, isso acaba não acontecendo, ela continua sendo ensinada de uma maneira de não contemplar o dia-a-dia do aluno e o cotidiano dele está repleto de situações matemáticas.

Para Toledo (1997 p.54), “ atualmente, existe várias propostas de trabalho para o ensino consistente de matemática, dentre estes: resolução de problemas, modelagem, etnomatemática, história da matemática, uso de computadores, jogos matemáticos.” Essas propostas mais atuais visam à construção de conceitos matemáticos pelo aluno, estimulando a sua curiosidade e a criação de situações problemas produzidas por eles próprios através de suas experiências do dia a dia.

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando sua curiosidade, sua insubmissão. Sua tarefa primordial é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis (Freire, 1996, p.52).

Para o autor supracitado o professor deve ensinar de tal forma que o aluno seja induzido a questionamentos, promovendo que o aluno desenvolva sua autonomia para se colocar questões de menor e maior complexidade, ultrapassando as fronteiras dos conteúdos e da sala de aula. Sendo por esse motivo que Celso Antunes diz que:

[...] O que na realidade acontece na maior parte das nossas escolas é um procedimento mais ou menos análogo, ao se rotular crianças com dificuldades de aprendizagem, se não existe o sorteio aleatório, existe a vontade de se considerar limitados os que apresentam alguma dificuldade na habilidade, que a escola ou a cultura vigente considera válida (Celso Antunes, 2001, p.38).

No início da escolarização, o papel do professor é o de facilitador, mediador, incentivador da aprendizagem. É importante que propiciem aos alunos situações desafiadoras que exijam o confronto sadio de ideias, a elaboração de estratégias de resolução, a busca de alternativas e o relacionamento com outros conhecimentos.

### Dificuldades vivenciadas por alunos e professores no processo ensino- aprendizagem da matemática

As dificuldades enfrentadas pelos alunos em matemática reportam-se a existência de um fenômeno prejudicial para a sua aprendizagem: O aluno dificilmente é orientado para produzir seu

próprio conhecimento ( MARANHÃO, 1991). Para muitos educadores esta disciplina é vista como uma ciência perfeita, rigorosa, pronta e que não pode sofrer modificações.

Três processos facilitam a aprendizagem dos conteúdos de matemática nas séries iniciais: foco no significado e na compreensão da tarefa; encorajamento da autonomia, independência, auto-direção e persistência na aprendizagem; e ensino de estratégia de resolução (MARANHÃO, 1991).

Diante dessas indagações percebe-se que definir e conceituar quais são as dificuldades específicas em matemática se faz necessário uma melhor adequação da prática em sala de aula. Assim segundo Vieira (2004, p.109), “as conceituações e definições existentes para os termos relacionados às dificuldades de aprendizagem no conhecimento matemático são duas: a Discalculia e Acalculia.”

O primeiro termo acalculia, referido por Kellen e Sutton (1991, citado por Garcia, 1998, p.212), como “um transtorno relacionado com a aritmética, adquirido após uma lesão cerebral, sabendo que as habilidades já se haviam consolidadas e desenvolvidas.” Este termo é denominado como déficit relacionado às operações com números, podendo ser diferenciadas por dois tipos:

- a) Acalculia primária ou Anaritmética: refere-se por transtornos no domínio da matemática, sem a existência de perturbações em outras funções cognitivas.
- b) Acalculia secundária: refere-se a transtornos em outras áreas do conhecimento, diferencia-se em acalculia afásica e acalculia relacionada a alterações viso-espaciais.

A localização e o começo de uma acalculia pode ligar-se a mecanismos compostos e múltiplos (GARCIA, 1998). Esta afirmação a qual o autor refere pautou-se em dados encontrados em uma clínica a qual pesquisou que conduziram seus estudos a relacionar as diferenças entre as acalculias e segundo ele podem classificar-se em:

- 1) Acalculia afásica, ou seja, são ligadas a lesões que atingem o hemisfério esquerdo (o lado parietal) são notadas principalmente em casos de alexias e de grafias numerais. Exemplo: resolver um cálculo de multiplicação por dois algarismos, tendo a grafia, o mesmo pode preservar a disposição espacial da estrutura da multiplicação, mas vai utilizar bolinhas para escrever os números;
- 2) Acalculia espacial, ou seja, são associadas às lesões, especificamente parieto-occipitais do hemisfério direito. Exemplo: conservar o princípio de um cálculo, comprovado em cálculos mentais, mas altera a posição espacial dos números escritos;
- 3) Anaritmética: são as acalculias primárias, estão ligadas a lesões do hemisfério esquerdo parieto-temporais e parieto-occipitais, que interferem na resolução das operações aritméticas.

Todavia, para um diagnóstico correto, aliado ao tratamento adequado das acalculias, deve-se ter auxílio de profissionais especializados na área médica, pois, se manifestam após lesão cerebral, ocorrendo posteriormente à aquisição da função, ou seja, quando as habilidades cognitivas já tem se consolidado.

Nessa proposição Toledo (1997, p.53), ressalta que “a discalculia não é causada por lesões na região cerebral e esta associada, principalmente a estudantes que apresentam dificuldades na aprendizagem das habilidades matemáticas.” O termo foi citado por (GARCIA, 1998), como discalculia do desenvolvimento, pois, se caracteriza por uma desordem na estrutura de maturação dos conhecimentos matemáticos, não desenvolvendo uma desordem nas demais funções mentais.

Dentro desta proposição de que a discalculia não é lesional é importante entender que tanto a acalculia quanto a discalculia podem-se manifestar em alunos ditos “inteligentes”, ou seja, dotados de capacidades em diversas áreas do conhecimento, verifica-se que a criança pode desenvolver todas as habilidades necessárias em outras disciplinas, mas possuir deficiência na disciplina de matemática.

Para Vieira (2004, p.111), “Discalculia significa etimologicamente, alteração da capacidade de cálculo, e em um sentido mais amplo, as alterações observáveis no manejo dos números: cálculo mental, leitura dos números e escrita dos números.” Esta abordagem pode configurar-se que a discalculia é caracterizada por um processo evolutivo, mas se for detectada logo no início da vida escolar pelo professor poderá evitar alguns transtornos futuros na aprendizagem das habilidades matemática deste aluno.

Portanto, é possível descrever que a acalculia refere-se a adultos ou crianças e jovens, sendo de caráter lesional, ocorre após ter sido iniciada à aquisição da função. Já a discalculia refere-se, mais especificamente a crianças, sendo evolutiva, mas pode dar-se em adultos, mas não é lesional e esta direcionada principalmente as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem da matemática.

## **Dificuldades no processo ensino-aprendizagem da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: Uma abordagem em escola da rede municipal de ensino no município de Teresina – Piauí**

### *Caracterização do espaço pesquisado*

A Escola Municipal Ambiental 15 de Outubro está localizada na Zona Norte de Teresina-PI, oferece educação básica até o nono ano nos três turnos. Funciona no Parque da Cidade desde 1983, seu nome é uma homenagem ao dia do professor. Em 1993, por meio do decreto Municipal nº.4.404/1993, ela passou a ser denominada de “Unidade Escolar Ambiental 15 de Outubro”, conhecida como Escola Ambiental 15 de Outubro.

### *Os sujeitos da pesquisa*

Foram sujeitos desta pesquisa 30 alunos e 4 professores do ensino fundamental que atuam pedagogicamente nos anos iniciais ( 1º a 4º ano ), escolhidos de acordo com a disciplina que lecionam, pertencentes ao quadro efetivo da Secretaria Municipal de Educação, todos possuem formação acadêmica em pedagogia e com tempo de serviço na escola variando de 5 a 28 anos. Quanto aos alunos selecionados, estes foram indicados pelos professores pelo nível de dificuldade na disciplina de matemática, sendo que dos trinta alunos, quinze cursavam o 4º ano, sete o 3º ano e 8 estudavam no 2º ano do ensino fundamental.

### *Análise e resultados da pesquisa*

A análise foi realizada com base na coleta de dados obtida através da aplicação de um questionário junto a quatro professores e trinta alunos. A cada uma das questões formuladas serão apresentados gráficos contendo as respostas dos sujeitos investigados, bem como uma análise sucinta das respostas. Ao serem questionadas sobre se gostam de ser professores os investigados responderam conforme o exposto no gráfico a seguir:

## ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS DOS PROFESSORES DA ESCOLA PESQUISADA

**Gráfico 1** – Você gosta de ser professor(a)?



**Fonte:** Pesquisa Escola Municipal, Teresina, 2012

Percebe-se que 100% dos professores gostam da profissão. Sendo isso um fator importante, pois, gostar do que faz é uma condição positiva e conseqüentemente este resultado influenciará no processo ensino-aprendizagem dos alunos na matemática.

Por isso é importante que o professor assuma com responsabilidade a docência e perceba as razões de garanti-la com amor, dedicação e entusiasmo. Segundo Freire (1996), na formação de professores, o momento é de fundamental crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a prática próxima. Quanto melhor faça esta operação mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade se exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Indagados sobre o que considera mais importante ao ensinar matemáticas, os professores responderam da seguinte forma:

**Gráfico 2** – O que você considera mais importante para que a criança aprenda as habilidades de matemática?



**Fonte:** Pesquisa Escola Municipal, Teresina-PI, 2012

Pode-se analisar que os professores responderam de maneira diferente, isto garante um ensino de oportunidades, onde cada uma sabe da importância de ensinar matemática com metodologias diversificadas, contribuindo para a formação de indivíduos preparados e críticos. Conforme Maranhão (1991) a criatividade torna-se um compromisso do educador com seus educandos, assim como a preocupação com o que ensinar e como ensinar, associada à ideia de liberdade, levando a uma educação matemática crítica e libertadora, tornando os alunos criativos e autônomos.

Interrogadas sobre quais as dificuldades enfrentadas durante o processo ensino-aprendizagem da matemática, obteve-se os seguintes resultados expostos no gráfico a seguir.

**Gráfico 3** – Quais as dificuldades enfrentadas durante o processo ensino-aprendizagem da matemática?

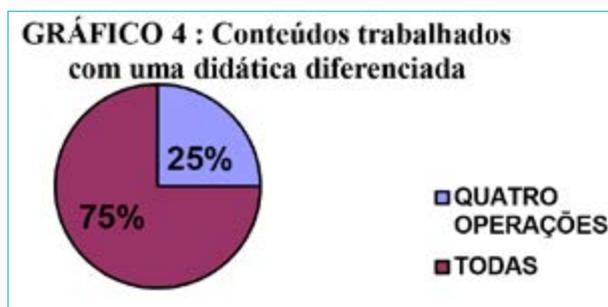


**Fonte:** Pesquisa Escola Municipal, Teresina, 2012

Os dados demonstram que 50% das investigadas descrevem a falta de atenção as aulas como um fator que propicia o aluno a ter dificuldades ao aprender as habilidades de matemática e os outros 50% a falta de acompanhamento familiar. Com este resultado é possível dizer que a aula de matemática deve ser motivacional, com inovações de modo a tornar esta disciplina para os alunos uma experiência escolar de sucesso, é necessário e evidente que o educador matemático tem que promover uma visão da matemática para as crianças como uma ciência em permanente evolução, que pode responder aos grandes problemas, mas também que cria os seus próprios problemas.

Ao questionar-se sobre os conteúdos de matemática que podem ser trabalhados utilizando uma didática diferenciada, as docentes se posicionaram conforme resultado abaixo:

**Gráfico 4** – Quais os conteúdos de matemática podem ser trabalhados com uma didática diferenciada em sala de aula?



**Fonte:** Pesquisa Escola Municipal, Teresina, 2012

Como é possível observar, 75% dos docentes investigados, concebem que todos os conteúdos podem ser trabalhados com a didática diferenciada, tendo em vista que favorece um aprendizado prazeroso e afetivo. Pode-se então constatar que eles têm consciência sobre o poder de influencia da didática adotada de diversas maneiras para o aprendizado da matemática. As investigadas vão ao encontro do pensamento de D'Ambrósio, quando relatam que usar uma didática diferenciada favorece diretamente a estrutura do ensino, em especial do ensino da matemática. Isto muda completamente com a ênfase do conteúdo e da quantidade de conhecimento para ênfase na didática que desenvolva atitudes, capacidade de matematizar situações reais. (D'AMBRÓSIO, 1996). Pode-se então constatar que as professoras têm consciência sobre o poder de influencia da didática adotada de diversas maneiras para o aprendizado da matemática.

## Análise dos dados obtidos dos (as) alunos (as) da escola pesquisada

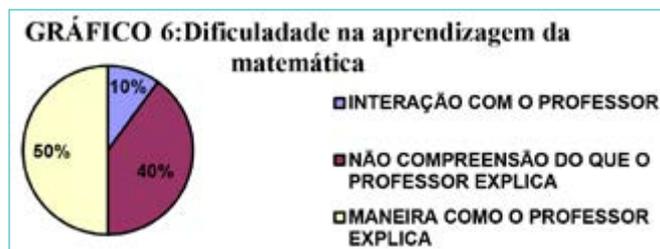
**Gráfico 5** – Você gosta da disciplina de matemática?



**Fonte:** Pesquisa Escola Municipal, Teresina, 2012

Conforme Valente (1998) para que a aprendizagem da matemática realmente exista é necessário uma atmosfera de diálogo que favoreça o ato de pensar e conseqüentemente o gosto pela disciplina. A matemática ainda é um tormento para muitos, por acharem que é um conhecimento exato, pronto acabado composto de regras absolutas, mostrar a matemática dessa forma desmotiva completamente o educando a entendê-la como um conhecimento em constante evolução e necessário para sua vida. Pode-se observar através das respostas dos alunos, que 70% afirmam gostar da disciplina de matemática. E conforme os dados expostos ficam evidentes o interesse dos alunos em aprender, uma determinada forma de pensar, um desejo de descobrir, de ampliar seus conhecimentos. Os alunos sabem da importância desta disciplina para sua vivência e mesmo errando dizem nunca querer desistir.

**Gráfico 6**– Qual maior dificuldade que você encontra na aprendizagem da matemática?



**Fonte:** Pesquisa Escola Municipal, Teresina, 2012

Observa-se que 10% dos alunos dizem que a interação com o professor é uma dificuldade que eles encontram para aprender matemática, já 40% dizem ser a não compreensão do que o professor explica e 50% a maneira como o professor ensina, não utilizando métodos que facilitaria sua aprendizagem. Deixa-se, evidente a importância da utilização de metodologias diferentes, pois, a matemática possibilita essa dinamicidade. Portanto é necessário que o ambiente da sala de aula promova essas práticas, orientadas pelo professor. Segundo os PCN (1998), a matemática possui instrumentos eficazes para entender e atuar no mundo deve ser meta prioritária do trabalho docente. No tocante a realização das aulas os discentes posicionaram-se da seguinte forma.

**Gráfico 7** – Você gostaria que a disciplina de matemática fosse ministrada com mais aulas praticas do que teóricas?



**Fonte:** Pesquisa Escola Municipal, Teresina, 2012

Constatou-se que 50% dos alunos entrevistados afirmam que queriam a disciplina de matemática, com aulas práticas e teóricas, 30% dizem que preferiam só aulas praticas, pois, participariam mais e interagem com os colegas e as professora Já 20% afirmam que gostariam que fossem somente aulas teóricas e complementam dizendo que a matemática não pode ser trabalhada com aulas práticas, somente o conteúdo exposto e exercícios escritos viabilizam sua aprendizagem.

*A matemática é uma disciplina com características muito próprias. Para estudar matemática é necessário uma atitude especial, assim como para o ensino, não basta conhecer é necessário criar, com efeito, a matemática utiliza-se praticamente em todas as áreas (Toledo, 1997,p.14).*

Percebe-se através deste resultado que os discentes exigem métodos novos para transformar a matemática tida por muitos como uma disciplina “chata e complexa”, em uma disciplina fácil, possível de se entender e até criar regras próprias visando compreender e assimilar a matemática.

## CONCLUSÃO

Acredita-se que esta pesquisa abriu novos rumos sobre as dificuldades vivenciadas por alunos e professores durante o processo de ensino-aprendizagem da matemática, ou seja, fez-se uma exposição neste trabalho das definições e conceituações existentes para os termos relacionados a essas dificuldades matemática: Acalculia e Discalculia. Através das observações e das entrevistas obteve-se respostas acerca do tema abordado no intuito de confrontar teoria com a prática e concluiu-se que o desenvolvimento insuficiente de habilidades indispensáveis à aprendizagem pode ser explicado pelo fato de que a matemática ainda é utilizada na prática docente de maneira tradicional, a qual a aprendizagem fica limitada a uma dimensão operacional, e com desenvolvimento insuficiente do pensamento lógico, portanto, a aprendizagem ainda é precária, pois se fundamenta na memorização, e em mecanismo de repetição.

A partir de pesquisas bibliográficas e de campo propusemos aqui algumas metodologias que podem ser trabalhadas pelo professor com o intuito de que a aprendizagem matemática seja favorecida dentre elas, podemos citar: oportunizar uma relação afetiva entre si e os alunos, contribuir para o desenvolvimento da autonomia do discente, utilização de materiais manipuláveis nas aulas, utilização de recursos metodológicos como jogos e o uso de construção de textos nas aulas que permitirá ao docente perceber os avanços e as dificuldades dos alunos e a partir dai definir qual a

melhor estratégia a ser utilizada. Portanto toda metodologia adotada no ensino da matemática deve ser explorada para que se atinja um resultado positivo, o professor não pode se restringir a um único método, mas sim tentar várias metodologias até atingir seus objetivos.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. **Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARDOSO, Mário Lúcio. **Alegria de Aprender: matemática**. São Paulo: Brasil, 2001.
- D'Ambrósio, U. **Educação matemática: da teoria à prática**. Campinas: Papyrus, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.
- GARCIA, J.N. **Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática**. Porto Alegre: artes médicas, 1998.
- GIL, Antônia. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002. LARA, I.C.M. Ensino Inadequado da matemática, São Paulo: Cortez, 1991.
- MARANHÃO, Maria C.S. de A. **Matemática**, São Paulo: Cortez, 1991.
- TOLEDO, Marília; TOLEDO, Mauro. **Didática de matemática: como dois e dois a construção da matemática**. São Paulo: FTD, 1997.
- VALENTE, J.A. **Análise dos diferentes tipos de software usados na educação brasileira**. Secretária de Educação a Distância. Ministério da Educação e do Desporto, 1998.
- VIEIRA, Elaine. **Transtornos na aprendizagem da matemática: número e discalculia**. Revista Ciências e Letras, nº 35 p.109-119, 2004.

APÊNDICE A - ENTREVISTA DO(A) PROFESSOR(A)

Escola: \_\_\_\_\_

Sexo: M ( ) F ( ) Idade: \_\_\_\_\_ Estado Civil: \_\_\_\_\_

Turno de Trabalho: \_\_\_\_\_

Formação Acadêmica: \_\_\_\_\_

Ensino Médio: Magistério ( ) Outros: ( ) Quais? \_\_\_\_\_

Mestrado: Completo ( ) Incompleto ( ) Qual? \_\_\_\_\_

Doutorado: Completo ( ) Incompleto ( ) Qual? \_\_\_\_\_

Tempo de Serviço na Escola: \_\_\_\_\_

1 – Você gosta de ser professor?

Sim ( )

Não ( )

2– O que você considera mais importante para que a criança desenvolva as habilidades necessárias ao aprendizado da matemática?

Metodologia Adequada ( )

Acompanhamento Familiar ( )

Aulas Interacionais ( )

3 – Quais são as dificuldades enfrentadas durante o processo ensino-aprendizagem da matemática?

Falta de atenção ( )

Falta de Acompanhamento Familiar ( )

4 – Quais conteúdos de matemática podem ser trabalhados com uma didática diferenciada em sala de aula?

Quatro Operações ( )

Todas ( )

APÊNDICE B - ENTREVISTA DO (A) ALUNO(A)

Escola: _____
Sexo: ( ) Masculino                      ( ) Feminino
Turno que estuda: ( ) Manhã            ( ) Tarde            ( ) Noite
Série: _____

1 – Você gosta da disciplina de matemática?

( ) Sim                                      ( ) Não

2 – Qual maior dificuldade você encontra na aprendizagem da matemática?

( ) Interação com o professor

( ) Não compreensão do que o professor explica

( ) Maneira como o professor ensina, não utilizando métodos que facilitaria o processo de ensino e aprendizagem.

3 – Você gostaria que a disciplina de matemática fosse ministrada com mais aulas práticas do que teóricas?

( ) Teoria    ( ) Prática    ( ) Teoria e Prática

# ESCALADA ESPORTIVA NO ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

**DANDARA QUEIROGA DE OLIVEIRA SOUSA**

(UFRN) – dandaraqueiroga@gmail.com

**ANTÔNIO DE PÁDUA DOS SANTOS**

(UFRN) – paduasant@gmail.com

**MARIA APARECIDA DIAS**

(UFRN) – cidaufrn@gmail.com

## INTRODUÇÃO

Desde a década de 1990 a educação mundial sofreu mudanças significativas de paradigmas, evoluindo do ideário de uma educação voltada para o crescimento e desenvolvimento do país, para uma educação que visa prioritariamente a qualidade. Esta mudança de cenários e paradigmas educacionais foi percebida a nível mundial e refletida na Educação Física escolarizada brasileira. A Educação Física escolar passou, ao longo das últimas duas décadas, por severas e significativas transformações. Estas abrangeram não só os aspectos legais, como também todo o cotidiano escolar e práticas pedagógicas. Isso acontece de forma considerável quando a Educação Física passa a ser regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, promulgada em 1996, que a torna um componente curricular obrigatório para todo o ensino básico.

No sentido de contribuir para melhoria do cotidiano escolar e balizar a prática pedagógica, não só na Educação Física, são propostos e amplamente difundidos os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. A formulação dos PCN, tentam romper com a prática de uma Educação Física voltada para a preparação de atletas, como se fossem os heróis de uma nação, seguindo o ideário de mudança dos paradigmas que permeava o cenário educacional mundial. Assim como no sentido de mudança paradigmática da educação, a educação física deixa de visar o crescimento e desenvolvimento do s atletas nacionais passando a priorizar a Educação Física que inclua todos os estudantes, objetivando a qualidade da educação, sendo que esta qualidade, deve ser entendida como maior abrangência do público participante da Educação Física escolar, do que selecionar atletas com melhores qualidades ou aptidões físicas.

Para efetivar estas mudanças considera-se a partir de então, que a educação física escolar deve abranger a cultura corporal de movimento, ou seja, contemplar práticas corporais diversas que sejam inerentes a determinadas culturas e possibilitem vivências corporais significativas para os aprendentes, não só no sentido de apreensão de gestos técnicos, mas pela significância cultural e pela variedade motora que se pode oferecer aos estudantes.

Esta preocupação em incluir novos conteúdos e conhecimentos na Educação Física escolar, valorizando a cultura corporal de movimento, amplia as possibilidades de práticas pedagógicas nessa área do conhecimento. Isso é extremamente significativo para os estudantes que vivenciam novas práticas corporais, possibilitando ampliação do repertório motor bem como aproximando os mesmos, da educação física escolar. O trabalho em Educação Física escolar deve sempre objetivar esta inclusão, de conteúdos e de maior participação dos estudantes.

## DIVERSIDADE TEMÁTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Por considerarmos a diversidade de práticas corporais fundamental para o desenvolvimento dos aprendentes, estudamos as possibilidades da inserção de uma prática corporal pouquíssimo valorizada na educação física escolar, a escalada, que é uma habilidade motora fundamental, iniciada na infância.

Propomos este estudo de possibilidades pedagógicas da inserção da temática escalada esportiva por ser esta uma possibilidade de expansão e de diversidade de práticas estimulando a curiosidade, participação e por fim o aprendizado de novas modalidades esportivas.

A proposta do TCC, que encontra-se em andamento, é realizar uma pesquisa para compreender como se dá a construção do conteúdo Esporte de aventura, especificamente a escalada esportiva, enquanto possibilidade pedagógica de ampliação da cultura corporal em estudantes do ensino médio.

Esta proposta de diversificação do tema de aula vem quebrar com um paradigma da prática pedagógica na educação física, que se consagrou pelo uso, de que apenas alguns poucos esportes, institucionalizados, são tematizados nas aulas de educação física escolar. E embora o conteúdo de ensino seja o mesmo, o esporte, o que viemos propor é a diversificação dos temas que podem ser abordados neste conteúdo. Neste caso, a abordagem de uma nova modalidade esportiva.

Assim sendo, o objetivo deste ateliê é divulgar uma proposta pioneira, a nível nordeste (visto que em algumas cidades do sudeste, centro-oeste trabalhos semelhantes já vem sendo feitos), da diversificação de temáticas na educação física escolar afim de demonstrar através de uma vivência pedagógica, como se dá a construção do conteúdo escalada esportiva.

A escolha desta temática tão peculiar, é que durante todo o processo de licenciamento em Educação Física, tive como prática esportiva, corporal, de lazer, de atividade física, de aventura, a escalada esportiva em rocha. Aqui entendida como:

*Nesta modalidade o importante para o escalador não é se preocupar com as quedas e sim em superar as dificuldades técnicas da via. Normalmente as vias esportivas são curtas, entre 10 e 30 metros [...] O objetivo do escalador é [...] escalar do início ao fim sem cair e sem se apoiar nos grampos, corda ou mosquetão (DAFLON; DAFLON, 2007, p. 59).*

Dentre outros questionamentos, sempre me perguntei por que esta prática tão abrangente e significativa de conteúdos e competências da educação física escolar não estava inserida no contexto e cotidiano escolar e nem no âmbito das discussões e pensamentos acadêmicos.

No processo de graduação cursei um componente curricular, que nos fez ver a possibilidade de abordar a temática da Escalada esportiva, na Educação Física escolar.

Baseada numa proposta de intervenção sistematizada e orientada, aplicada para estudantes do ensino médio, surge então, a proposta de pesquisa-ação, que começa a desbravar seus primeiros passos rumo ao topo de uma montanha de difícil escalada, a inclusão da escalada esportiva na educação física escolar.

A nosso ver, para que ocorra este diálogo, é importante refletir e problematizar os aspectos que obstaculizam esta aproximação e quais propostas pedagógicas poderiam ser feitas com intuito de criar de fato um diálogo com o ensino médio.

Convidamos então a escalada esportiva para ser tema deste novo diálogo. Se o intuito é estabelecer um novo diálogo, nada melhor e mais estimulante do que uma nova pauta.

## ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Se nos basearmos pela produção bibliográfica na área, que ainda é muito escassa, mas já é existente, há uma concentração de propostas e materiais publicados no estado de São Paulo referentes a pesquisas e relatos vindouros da região sudeste e sul do país. Nada muito próximo do cotidiano escolar nordestino.

Baseados nos aspectos sociais, culturais, históricos, econômicos, etc; analisados na escola que realizamos esta proposta de pesquisa, adaptamos estratégias metodológicas de ensino teórico e prático para a realidade escolar. Desta forma, a escola pode não contar com estrutura física adequada à prática da escalada esportiva, pode não contar com os materiais e equipamento regulamentados para a prática deste esporte, o professor pode não ser exímio conhecedor desta temática, e ainda assim contemplar este conhecimento em suas aulas de educação física escolar.

Para possibilitar estas vivências, pensamos em uma metodologia de pesquisa que incluísse e considerasse a voz dos principais envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Até porque o bom andamento das atividades depende diretamente do interesse dos envolvidos e de sua realidade. Então, nossa pesquisa é de natureza qualitativa e tomamos como proposta metodológica a pesquisa-ação que se caracteriza segundo Thiollent (2011, p. 20) como,

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Nesse sentido, todas as ações de nossa pesquisa são dialogadas e decididas conjuntamente e considerando as opiniões e vivências de nossos participantes, amostra composta por estudantes de duas turmas de ensino médio e seu (s) respectivo (s) professor (es).

O planejamento das intervenções, apresentação e discussão da propostas, a aplicação de aulas, a análise dos dados bem como seu embasamento teórico e ainda a divulgação dos resultados desta pesquisa-ação em palestras na escola bem como em eventos de cunho acadêmico científico, são métodos que compõem esta pesquisa-ação e materializam este trabalho de conclusão de curso.

## CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA EXTERNA

Para além das consideráveis mudanças trazidas pela LDB e pelos PCN, é necessário contextualizar como estas renovações alteraram o papel da Educação Física escolarizada, nesse sentido a educação física escolar deixa de ser uma mera atividade física e passa a ser um componente curricular, regulamentado e legalizado pela LDB em seu artigo 26, parágrafo 3º, mais especificamente, que diz:

A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; V – (VETADO); VI – que tenha prole (BRASIL, 1996, p. 11).

A partir de então a Educação Física escolar começa a seguir os mesmos passos da reforma da educação brasileira, partindo da LDB aos PCN. Há a inclusão da Educação Física como componente

curricular obrigatório por meio da reformulação da LDB e por meio da construção coletiva dos PCN há a inserção da educação física enquanto integrante da área de conhecimento intitulada “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, sendo a “linguagem aqui entendida como as atividades físicas e desportivas como domínio do corpo e como forma de expressão e comunicação” (BRASIL, 2000a, p. 20).

A prática pedagógica, bem como as obrigações escolares, do professor de educação física também tiveram mudanças no seu desenvolvimento. Mais especificamente sobre o planejamento em educação física, Bássoli et al (2011, p. 80) observa que “Começou-se a se organizar/ sistematizar aulas com um desenvolvimento diferenciado, com conteúdos voltados para os conhecimentos corporais culturais, se apoiando para além das ciências médicas e práticas desportivas, na antropologia social”.

Analisando a educação física escolar, percebemos que seu objetivo primordial deixa de ser voltado à descoberta e supervalorização de atletas nacionais, que defenderiam a pátria e passa a buscar mais a inclusão de estudantes nas aulas além de propor uma ampliação de conteúdos e vivências que a educação física deve contemplar na escola. Estabelece-se então a cultura corporal, aqui entendida como a tradução de uma parte da cultura que engloba as conquistas materiais e simbólicas de uma sociedade, sendo expressas através de atividades institucionalizadas como esporte, dança, jogo, etc.

Nesse sentido, Neira (2008, p. 210) afirma que “À cultura corporal são atribuídas as diferentes manifestações do esporte, do jogo, da ginástica, da dança e da luta, cada uma dessas manifestações terá identidade cultural, sentido e significado diferentes na cultura na qual ocorrem”.

Nesse sentido, a educação física escolar passa a incorporar outra visão dos conteúdos a serem abordados no intuito de romper com a prática reducionista que explorava apenas os esportes mais populares, como futebol e vôlei, por exemplo. Esta prática além de não contribuir com a ampliação do repertório motor da criança, torna a aula de educação física extremamente excludente, por valorizar em demasia apenas os estudantes que conseguem dominar as técnicas de tais esportes, o que diga-se de passagem é encontrado em uma minoria.

Refletindo sobre a importância da mudança nestas práticas esportivas escolares, o PCN, traz que:

Segundo o Art. 27, Inciso IV da LDB, “Os conteúdos curriculares da Educação Básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.” [...] O esporte, de preferência não-formal e de cunho educativo deve encontrar-se presente na escola. O que significa que os momentos dessa prática devem atender a todos os alunos, respeitando suas diferenças e estimulando-os ao maior conhecimento de si e de suas potencialidades (BRASIL, 2000b, p. 37). Com esta diretriz do principal Parâmetro balizador da prática pedagógica nacional, clarifica-se a necessidade de inclusão. Neste caso, não só de deficientes, mas dos próprios estudantes que se viam marginalizados do processo de ensino e aprendizagem em educação física escolar, por não se sentirem aptos às aulas. Vale salientar que, embora a escalada esportiva atenda, também, aos pressupostos característicos do esporte postos pelo PCN (BRASIL, 2000 b, p.43), em que são adotadas regras de caráter oficial, esteja organizado em federações que regulam sua prática, além do uso de equipamentos que seguem regulamentação, compreendo que o esporte no cotidiano escolar dificilmente contempla tão rigorosamente estes pressupostos que conferem o título de esporte a uma prática corporal. Além do mais com a mudança de preceitos da educação física escolar, atender de forma rigorosa a caracterização de esporte passa a não ser prioridade da educação física, como já foi dito.

Corroboro então a ideia de Kunz (2004, p. 73), quando define que o objeto de ensino da educação física é:

[...] não apenas o desenvolvimento das ações do esporte, mas propiciar a compreensão crítica das diferentes formas da encenação esportiva, os seus interesses e os seus problemas vinculados ao contexto sociopolítico. É, na prática, permitir apenas o desenvolvimento de formas de encenação do esporte que são pedagogicamente relevantes. Sendo, portanto, esta abordagem aqui adotada para incluir a escalada enquanto esporte na educação física escolar. Para que o esporte deixe de ter um cunho meramente técnico e passe a se caracterizar como uma prática esportiva que visa inclusão social dos estudantes, como idealizado, é necessário considerar que algumas adaptações devem ser pensadas no intuito de oferecer conhecimentos e práticas corporais que sigam as dimensões humanas atingidas nas categorias de conteúdo que devem ser contempladas na educação física escolar. São elas: procedimentais, conceituais e atitudinais.

Baseados nessa mudança de paradigmas e cientes das possíveis adaptações pedagógicas necessárias para inclusão de novas temáticas esportivas na escola estudamos as possibilidades de inclusão do tema escalada esportiva na escola. A respeito da contextualização e contemplação do tema escalada na educação física escolar, Palma, Oliveira e Palma (2010, p.156), autores de uma proposta de sistematização de conteúdos e temas para todos os níveis de ensino, do ensino básico, sugerem a abordagem do tema esporte não olímpico, tratando a escalada esportiva nas suas subdivisões de temas.

Os autores supracitados propõem núcleos de ensino, a saber: O movimento e a corporeidade; O movimento e os jogos; O movimento em expressão e ritmo; O movimento e a saúde. O núcleo que propõe a escalada esportiva é intitulado O movimento e o esporte. Os referidos autores trazem em sua obra, apenas propostas de como as intervenções podem ser feitas, mas não há relatos de experiências ou embasamento teórico que justifiquem essa abordagem.

Outro autor que trata da importância de se contemplar Atividades ao ar livre, incluindo a escalada esportiva, no contexto da educação física escolar é Jean L e Boulch, que traz considerações importantes a serem feitas sobre estas práticas no que tange os aspectos atitudinais que podem ser contemplados com esta prática na escola (LE BOULCH, 2008, p. 313).

Para além de contextualizar conceitualmente a escalada esportiva é importante questionar sobre quais reflexões podem ser feitas no intuito de conscientizar o estudante de suas atitudes e da necessidade iminente de mudança de algumas delas.

Nesse sentido, ao abordar estas temáticas, Le Boulch (2008, p.315) relata o seguinte objetivo, “[...] é deixar de enfatizar a tendência competitiva em benefício de um melhor conhecimento de si que essa atividade pode oferecer ao sujeito, por meio da experiência de sua própria eficiência.” E para que estas vivências ocorram de maneira significativa ele ainda propõe que as atividades durem pelo menos uma semana e na perspectiva da inclusão, e que tenham um peso maior na hora de escolhê-la, em virtude de sua importância para jovens inadaptados.

Sobre as atividades ao ar livre deve-se considerar um aspecto importante, a imprevisibilidade da natureza. Independente da prática que esteja sendo feita, os praticantes estão todos sujeitos as intempéries do clima, a dificuldade de deslocamento devido a vegetação ou por causa das curvas de relevo. Dessa forma, o estudante poderá desestabilizar inclusive os movimentos pré-determinados a determinadas práticas esportivas. Nesse sentido Le Boulch (2008, p.316) afirma que, “Assim, o movimento padronizado, mecanizado, não é capaz de substituir a plasticidade de automatismos e

de condutas, que devem se ajustar permanentemente às condições apresentadas pelo meio natural” E ainda: “Essa descoberta vivida na natureza, os esforços que ela exige, e o prazer proporcionado, prolongar-se-ão por meio de preocupação de preservá-la e respeitá-la.” Sendo a meu ver, esta uma experiência prática muito significativa ao desenvolvimento do ser.

Para além do aspecto do respeito a natureza, surge também o respeito ao colega, aos limites de cada um e sensação de responsabilidade, de proteção, de cuidar da segurança dos outros colegas. Sobre a relação de ajuda Le Boulch (2008, p.317), sugere ser uma característica fundamental das atividades em grupo ao ar livre, normalmente estabelecida em grupos de dois ou três colegas, criando uma estreita relação de afetividade entre os parceiros.

Na escalada esportiva esta relação de confiança e respeito ao parceiro de escalada é fundamental, pois há a entrega literal de sua segurança a uma outra pessoa. Por isso a outra pessoa deve ser alguém que se confie e com quem se tenha alguma intimidade, pois qualquer falha nos procedimentos de segurança pode resultar em acidentes graves com riscos de morte. Estes são alguns valores/atitudes que podem ser transmitidos numa aula de escalada na escola e que em turmas do ensino médio já podem ser facilmente percebidos e compreendidos pelos estudantes.

Dialogaremos agora com autores que relatam experiências bem sucedidas no que toca o conteúdo procedimental, ou seja, estratégias metodológicas que já foram utilizadas e estão sendo relatadas como eficientes para abordar esta temática no contexto da educação física escolar, assim como propõe uma das intervenções desta pesquisa-ação.

Alguns, ainda escassos, estudos da Pedagogia do movimento proposta por Pereira e Armbrust (2010, p.43), vem demonstrando a importância e possibilidades de se contemplar os esportes de aventura no contexto escolar, dentre eles a escalada esportiva, para todos os níveis de ensino. Um dos objetivos dessas intervenções segundo Pereira e Armbrust (2010, p.150) é “Ampliar a abrangência dos conteúdos das aulas apresentando aos alunos elementos que possibilitem compreender e praticar com segurança atividades de aventura”.

Sugere inclusive, formas de se dar aulas que se baseiam em três momentos que eles denominam de: momento de experimentação (baseado no que os estudantes já conhecem, eles se familiarizam com os equipamentos ou técnicas), momento de resolução de problemas (quando o professor baseado nas dificuldades e limitações observadas no grupo promove situações desafiadoras, para que o grupo resolva) e o momento de organização (fase de aprofundamento das vivências e conhecimentos do movimentos envolvidos na ação).

Ainda para exemplificar livros que abordam a temática de escalada esportiva, reporto-me ao livro: Educação Física Escolar: Compartilhando experiências, organizado pela professora Suraya Dario. Nesta obra, o autor Laercio Claro Pereira Campos, traz um capítulo intitulado às “Atividades físicas de aventura: Possibilidades do contexto escolar”.

Representada pela sigla AFA, as atividades físicas de aventura, são consideradas pelo autor, como:

*Práticas corporais que aliam o prazer e atributos da cultura corporal de movimento a uma outra visão, um outro estilo de vida fora do cotidiano, que integra homem, e sua tecnologia, ao meio natural e urbano [...] utilizando principalmente, as energias da natureza como obstáculos a serem vencidos (FRANCO, 2011, p.268).*

Ainda para os autores a abordagem deste tema na escola, depende mais da vontade, empenho e estudo do professor do que da compra de equipamentos caros e específicos.

Dentre as modalidades propostas pelo autor a escalada se classifica enquanto modalidade terrestre. Para aulas sobre esta temática, o autor sugere a abordagem de questões a respeito da segurança dos envolvidos na escalada. Traz ainda alguns questionamentos realizados sobre a aplicação deste conteúdo, desta vez traz inclusive uma problemática abordada nesta pesquisa, a formação do professor.

Como prática corporal são feitas duas propostas: a primeira é realizar a falsa baiana, atividade na qual o aluno deve fazer, de pé, uma travessia apoiado em duas cordas dispostas na horizontal e paralelamente. A outra estratégia é abordar o jogo simbólico, desenhando agarras no chão para que os estudantes desloquem pelo chão, em quatro ou seis apoios trabalhando a alternância de membros bem como tónus muscular, na atividade por ele denominada de “escalada horizontal” (FRANCO, 2011, p. 282).

Tal busca na literatura, visa ter um panorama atualizado da Educação Física escolar no ensino médio além de buscar investigar propostas de intervenções pedagógicas que abordem a escalada nas aulas de educação física escolar.

A produção bibliográfica, ainda escassa mais existente comprova a possibilidade de contemplar no ensino médio, o conteúdo esporte sem necessariamente repetir os já tradicionalmente postos.

## CONCLUSÕES

Deve-se observar que todas as mudanças histórico -culturais sofridas pela educação física em geral, reverberam até hoje nos profissionais que atuam na área.

Nesse sentido, refletimos e discutimos dois aspectos importantes da educação física escolarizada, que visa abranger os conteúdos, diversificando práticas corporais, enriquecendo a cultura corporal.

O primeiro é a formação acadêmica desprovida de discussões a respeito da temática, esportes de aventura em geral. Entenda-se esporte de aventura como uma nomenclatura geral que engloba diversas modalidades esportivas que geram a sensação de aventurar-se, de expor-se ao risco controlado, pois há controvérsias entre definições para tais práticas, segundo autores especializados nesta área de conhecimento ; Segundo, a formação continuada de professores da rede básica de ensino, por não haver muitas possibilidades de atualização sobre “novas práticas esportivas” que podem adequar -se ao contexto escolar.

Estes dois aspectos, se contemplados fossem, poderiam cooperar com uma nova visão de educação física escolar. E para uma nova relação de ensino aprendizagem no ensino médio, concordando pois, com um dos principais objetivos propostos pelo Parâmetro Curricular Nacional – PCN, para o ensino de Educação Física no Ensino Médio, que é “aproximar o aluno do Ensino Médio novamente à Educação Física, de forma lúdica, educativa e contributiva para o processo de aprofundamento dos conhecimentos” (BRASIL, 2000b, p. 33).

Nesse sentido a importância de se abordar conteúdos inéditos se dá na contribuição com a formação continuada dos professores da rede básica, ao abordar temas ainda desconhecidos deles e que colaborarão substancialmente para o interesse e participação dos estudantes em suas aulas. Salientamos que no processo de formação continuada o professor deve estar aberto a aprender e vivenciar novos conhecimentos.

É muito necessária a prática de planejamentos sistematizados, que sigam uma ordem de organização dos conteúdos de forma a progredir no conhecimento , que tragam conteúdos inovadores,

pertinentes a educação física escolar, para que tenhamos maior participação e comprometimento dos alunos do ensino médio.

Por fim, verificamos a plausibilidade e constatamos possível a inclusão de uma nova temática na educação física escolar, avaliando experiência prática anterior e na literatura descrita.

Por se tratar de um trabalho de conclusão de curso em andamento, as conclusões e discussões que fazemos são relacionadas à experiência que tivemos em uma prática de ensino-aprendizagem anterior, que foi inspiradora para esta pesquisa-ação, que abrange as ações da experiência anterior. Baseiam-se também, na realidade da deficiência de formação inicial e continuada a respeito deste conteúdo de ensino, esporte de aventura.

E por fim, nas semelhanças observadas na nossa experiência anterior quando comparada a literatura acessada para esta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- BÁSSOLI, A. A. et al. Projeto político pedagógico: elaboração e aplicação nas escolas públicas de Maringá. **Movimento: Revista da Escola de Educação Física**. Porto Alegre, v. 17, n. 01, p.77-94. Bimestral. 2013.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **DOU de 23 de dezembro de 1996**. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Resolução nº 03, de 01 de junho de 98. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio**. Brasília, DF, v.1, 2000a.
- BRASIL. Resolução nº 03, de 01 de junho de 98. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio**. Brasília, DF, v.2, 2000b.
- DAFLON, F. H. A.; DAFLON, C. A. A. **Escale melhor e com mais segurança**. Rio de Janeiro: Companhia da escalada, 2007.
- FRANCO, L. C. P. Atividades físicas de aventura: possibilidades no contexto escolar. In: DARIDO, S. C. (Org.). **Educação Física Escolar: Compartilhando experiências**. São Paulo: Phorte, 2011. Cap. 11, p. 265-286.
- KUNZ, E. **Transformação didático pedagógica do esporte**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.
- LE BOULCH, J. **O corpo na escola do sec. XXI**. Porto Alegre: Phorte, 2007.
- NEIRA, M. G. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2008.
- PALMA, A. P. T. V.; OLIVEIRA, A. A. B.; PALMA, J. A. V. **Educação Física e organização curricular: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio**. Londrina: Eduel, 2010.
- PEREIRA, D. W.; ARMBRUST, I. **Pedagogia da aventura: os esportes radicais, de aventura e de ação da escola**. Jundiaí: Fontoura, 2010.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

# ESTUDO DIAGNÓSTICO SOBRE O USO DE MATERIAIS ALTERNATIVOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE PAULISTA – PARAÍBA

**TAFAREL FERNANDES TAVARES DE MELO**

(UEPB) – tafarel.melo@gmail.com

**MACILENE PEREIRA DE ARAÚJO**

(UEPB) – maci.pereira.araujo@gmail.com

**ADRIANNE TEIXEIRA BARROS**

(UFCG) adriannebarros@yahoo.com.br

## INTRODUÇÃO

As transformações pelas quais a humanidade vem passando geraram consequências profundas na sociedade, tornando necessária a adequação do sistema educacional a esse novo contexto. As inovações metodológicas no ensino de ciências devem pretender fazer uma inter-relação entre o que é aprendido na sala de aula com aquilo que o aluno vivencia em seu cotidiano.

No que diz respeito ao ensino de Ciências, observa-se que, de modo geral, os alunos têm enfrentado dificuldades na compreensão dos conteúdos nessa área do conhecimento, muito embora se deparem com novas tecnologias o tempo todo. É provável que tais problemas ocorram devido à falta de integração entre as várias disciplinas existentes no currículo escolar, além da falta de interação do próprio conteúdo ministrado (SANTANA *et al.*, 2007), à ausência de estratégias didáticas nas aulas de Ciências no Ensino Fundamental II, bem como à falta de preparo dos professores (PRIGOL & GIANNOTTI, 2008). Conforme ressalta Morin (2003), esta condição resulta na perda das aptidões naturais para contextualizar os saberes, característica do modelo tradicional de ensino.

Krasilchik (2000) afirma que no ensino de Ciências é importante o uso de aulas práticas, pois possibilitam o envolvimento dos alunos em investigações científicas para a resolução de problemas, despertando o interesse destes para com o desenvolvimento das atividades e proporcionando a melhor compreensão de conceitos. Além disso, possibilita uma aproximação entre os alunos e os fenômenos da natureza, corroborando com as reflexões de Latour (2009), em uma educação múltipla, experimental e transformadora.

O ensino de Ciências deve partir do conhecimento cotidiano, o que permite ao aluno sentir-se motivado a aprender o conteúdo científico, uma vez que este faz parte de sua cultura, do desenvolvimento tecnológico e no modo de pensar de todos (DELIZOICOV; ANGOTTI, 1994; KRASILCHIK, 1987; BRASIL, 1997; PEREIRA,

1998). Segundo Kishimoto (1998), o prazer e a motivação iniciam o processo de construção do conhecimento, que deve prosseguir com sua sistematização, resultando na significação dos conceitos.

A proposta de utilização de material didático alternativo para o ensino de Ciências constitui um aporte para o ensino do conteúdo relacionado ao conceito, o qual possibilita ao aluno experimentar e desenvolver habilidades científicas através de uma atividade experimental, onde o aluno tem a possibilidade de observar e realizar analogias com a natureza (NASCIMENTO JUNIOR, 2005).

A experiência profissional tem mostrado que a escola precisa ser mais prazerosa, proporcionando ao aluno um espaço de vivência do conteúdo. O imaginário e o inesperado devem fazer parte

deste ambiente, assim como a superação dos limites da sala de aula, dos livros didáticos e dos termos científicos propostos pelas monótonas aulas de Ciências (BALBINOT, 2005), resultando em uma atitude dialogal diante dos fenômenos, aceitando o paradoxo e o princípio da incerteza (ALMEIDA, 2012).

Destaca-se, diante desta perspectiva, a importância da utilização de recursos didáticos alternativos que estimulem estudantes e professores nos variados momentos de ensino-aprendizagem. Vale ressaltar que esta é mais uma perspectiva, que pode contribuir para a superação dos impasses que permeiam o Ensino de Ciências na atualidade.

O uso consciente de recursos didáticos variados contribui para a aproximação entre estudantes e conhecimento científico, estimulando-o a valorizar o ambiente que o cerca, em uma visão de conhecimento sistêmica e complexa, ancorada numa ciência com raízes culturais e históricas (MORIN, 2005). Desta forma, pode-se estimular competências e habilidades específicas nos discentes, uma reflexão profissional acerca do real significado do Ensino de Ciências e da sua prática em sala de aula e, conseqüentemente, almejar a superação do paradigma tradicional do ensino, resultando em um pleno exercício da Práxis docente defendida por Paulo Freire.

Fundamentado nestas reflexões, o presente trabalho buscou avaliar a metodologia didática empregada pelos professores de Ciências, docentes do Ensino Fundamental II em Escolas Públicas de Paulista-PB, e a importância dada ao uso de ferramentas e metodologias variadas durante a prática docente, detectando a opinião dos professores sobre sua utilização e a frequência em que procedia este uso. Pretendeu-se também, estimular o uso de materiais alternativos em aulas práticas, de forma simples, criativa e de baixo custo.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa, realizada com 30 professores de Ciências do Ensino Fundamental II, de seis escolas públicas da cidade de Paulista-PB, no período de Agosto a Novembro de 2010.

Paulista (Figura 1) é um município brasileiro do Estado da Paraíba, localizado a uma latitude de 06°35'38" sul e a uma longitude de 37°37'27" oeste, estando a uma altitude de 160 metros na mesorregião do Sertão Paraibano, microrregião de Sousa. Limita-se a norte com Riacho dos Cavalos e São Bento; a leste com Serra Negra do Norte; a sul com São José de Espinharas, Vista Serrana e Condado e a oeste com Pombal, Lagoa e o Mato Grosso, distando da capital do Estado (João Pessoa) em 410 km. Sua população estimada pelo IBGE (2009) era de 12.004 habitantes, o que corresponde a uma densidade demográfica de 19,9 hab/km<sup>2</sup> distribuídos em uma área de 577 km<sup>2</sup>.

As escolas, campo de trabalho, foram: Escola Municipal de Ensino Fundamental José Jerônimo Neto, E. M. E. F. Cândido de Assis Queiroga, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Margarida Medeiros, E. E. E. F. M. Francisco de Sá Cavalcante, E. M. E. F. Otacílio Tomé e a E. M. E. F. Pedro Marques de Medeiros.

A coleta de dados ocorreu mediante questionário semiestruturado contendo 10 questões, aplicado junto aos professores após a obtenção de autorização para entrevista. Foi feita ainda uma análise do plano de curso apresentado no início do ano letivo (com permissão dos entrevistados), com a finalidade de verificar se, inicialmente, houve alguma proposta de trabalho prático, identificando, *a posteriori*, nos registros de aula desses professores, a realização das aulas práticas estabelecidas ou os motivos para a sua não realização. Estes dados foram arquivados em planilhas do Excel (Windows 98) e posteriormente analisados.

**Figura 1** – Localização geográfica do município de Paulista, Paraíba.

**Fonte:** <http://asnovidades.com.br/wp-content/uploads/2011/04/Paraiba-mapa-municipios.png>, adaptado. Acesso em: 12 set. 2013.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em visitas às escolas e à Secretaria de Educação da cidade de Paulista-PB, bem como em conversas informais com os professores e alunos da disciplina de Ciências dessa cidade, percebeu-se que o rendimento e o interesse dos mesmos estavam comprometidos. Por um lado os discentes alegavam que as aulas eram desinteressantes e monótonas. Por outro, afirmavam desconhecer os reais motivos pelos quais os seus alunos não interagem em suas aulas ou não aprendiam de maneira significativa.

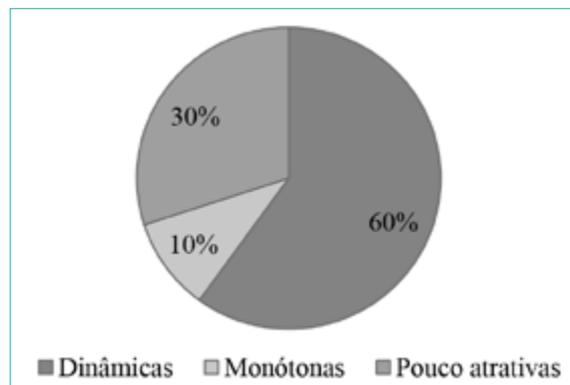
De acordo com os dados coletados com os professores de Ciências de Paulista- PB, observou-se que 100% (n=30) deles, ao serem questionados a respeito de sua metodologia nas aulas de Ciências, entendem que necessitam de mudanças em sua postura didática. Entretanto, quando perguntados sobre a avaliação que os mesmos fazem destas aulas, a grande maioria, 60% (n = 18), as consideram muito atrativas (dinâmicas) e apenas 10% (n = 3) afirmam ministrarem aulas monótonas, conforme pode ser observado na Figura 2.

Mediante comparação entre as afirmações feita pelos participantes inicialmente e a auto-avaliação expressa na Figura 2, percebe-se em uma parcela dos entrevistados certa contradição, uma vez que afirmam necessitar de mudanças em sua prática, mas, no entanto, avaliam suas aulas como dinâmicas.

Aulas dinâmicas representam momentos geradores da aprendizagem, onde se percebe o prazer pelo pensar e pela descoberta do conhecimento. De acordo com Leite (2000), aulas dinâmicas melhoram a aprendizagem. O aprendizado acontece de forma melhorada mediante exercícios práticos, atividades lúdicas e dinâmicas de grupo. Discussões em grupo possibilitam uma maior aproximação entre os conhecimentos prévios e os temas abordados, em detrimento do método tradicional de transmissão. Há uma maior eficiência no aprendizado conforme o indivíduo é conduzido à refle-

xão, contextualização e inter-relação entre os saberes pré-existentes nas associações mentais e os conceitos novos que são apresentados.

**Figura 2** – Auto-avaliação dos professores (em porcentagem) com relação às aulas de Ciências.



**Fonte:** Pesquisa de campo, Setembro de 2010.

Esses relatos demonstram uma insegurança por parte dos professores com relação à sua prática em sala de aula, expressa na ambiguidade entre a admissão da necessidade de mudanças e a dificuldade de detecção de onde, exatamente, é necessário exercer estas modificações, uma vez que já consideram suas aulas motivadoras. Neste sentido, torna-se interessante a reflexão sobre seus atos enquanto indivíduo e profissional – professor e pesquisador de sua didática.

A formação do educador consolida-se através de ambientes de formação continuada, mediante a articulação teórico-prática. A discussão, construção e qualificação da prática docente são facilitadores à reflexão através da realização de estudos, planejamento de ambientes de aprendizagem e construção de procedimentos experimentais com o uso de materiais alternativos para a significação de conceitos, gerando novos desafios e fornecendo um espaço de encontro e reflexão da própria práxis docente (MISTURA *et al.*, 2011).

Ao serem indagados a respeito de seus conhecimentos sobre materiais alternativos, 97% (n=29) demonstraram possuir conhecimento acerca destes materiais, exemplificando-os como: maquetes, bexigas, molas, jogos, experimentos, brinquedos, planiférios, garrafas PET, revistas, seringas, plantas, frutas, dominós, vídeos, latas de alumínio, bússolas, imãs, entre outros; enquanto apenas um dos participantes (3%) afirmou não saber do que se tratava.

A grande maioria dos professores está ciente da existência de materiais alternativos e da possibilidade de utilização desses materiais nas aulas de Ciências. Estes materiais podem possibilitar aos estudantes a oportunidade de estabelecer relações entre as situações experienciadas na manipulação destes e a abstração dos conceitos estudados. O uso de material concreto propicia aulas mais dinâmicas e amplia o pensamento abstrato por um processo de retificações sucessivas que possibilita a construção de diferentes níveis de elaboração do conceito (PAIS, 2006).

É interessante destacar que a cidade de Paulista é interiorana e pouco desenvolvida, mas observa-se que as novas tendências educacionais tais como, o uso de modelos didático-lúdicos, a problematização dos conteúdos, a contextualização, a praticidade e a interdisciplinaridade, já estão sendo percebidas, ainda que de forma superficial, pelos docentes deste local e vem sendo aplicadas gradativamente. Em conversas informais com profissionais da educação da cidade, os mesmos

afirmaram que em outras décadas os professores de Ciências não saberiam sequer o que seriam os materiais alternativos. O único recurso didático era o livro e as aulas eram estritamente expositivas.

Outro fator relevante na pesquisa foi o fato de que 100% dos professores responderam que a importância do uso de materiais alternativos era inquestionável. Todos eles admitiram que estes materiais enriquecem as aulas de Ciências, uma vez que podem proporcionar o lúdico e a praticidade ao se ensinar conteúdos, que muitas vezes são abstratos e puramente teóricos. Segundo Fazenda (1995), os meios constituem parte do objetivo final. Os meios aqui descritos, se referem à construção e execução de modelos envolvendo as atividades lúdicas, que, conforme propomos, facilitam a construção de conhecimentos.

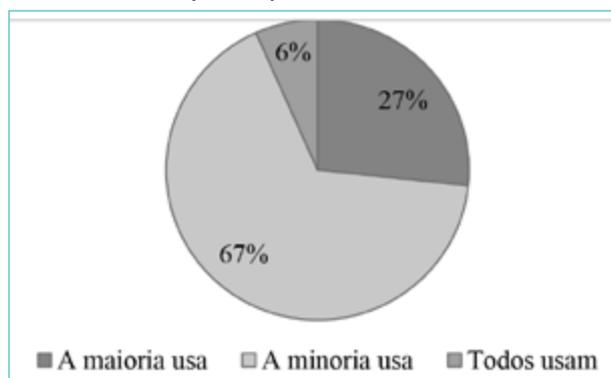
Paradoxalmente, ao serem questionados a respeito do uso desses materiais em suas aulas, 87% dos professores entrevistados afirmaram não fazer uso deles. Observa-se, então, que apesar de em 100% dos casos ocorrer a afirmação que o uso dos materiais alternativos em sala de aula é extremamente importante, nem todos (13%) fazem uso desses recursos. Os motivos podem ser os mais variados, por exemplo: falta de criatividade, motivação, interesse, recursos ou mesmo ausência de tempo. O profissional deve então buscar uma forma de desenvolver estes materiais dentro da própria escola.

Para Amaral (1997), muitos materiais podem ser desenvolvidos de maneira alternativa, proporcionando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Deste modo, qualquer objeto que não esteja sendo utilizado em sua função primária pode ser transformado em um material que auxilie de forma segura e facilitadora do processo de ensino-aprendizagem.

No tocante a reação dos estudantes durante as aulas em que são utilizados recursos didáticos variados, 93% dos professores responderam, que o entusiasmo entre os alunos é mais evidente.

A maior parte dos educadores reconhece que durante aulas mais dinâmicas, com uso de recursos didáticos alternativos, seus alunos demonstram mais entusiasmo e interesse em aprender o assunto, uma vez que os mesmos sentem-se motivados a participar da elaboração dos experimentos, ou montagem das maquetes, etc. O entusiasmo atua como catalizador da aprendizagem. Uma vez entusiasmados, ocorre a ruptura da postura passiva que o aluno assume no ensino tradicional e o mesmo migra a posição de participador na construção de seu conhecimento. O ato lúdico representa um primeiro nível do pensamento intuitivo, mas que já aponta uma direção. O prazer e a motivação iniciam o processo de construção do conhecimento, que deve prosseguir com sua sistematização, sem a qual não se pode construir conceitos significativos (KISHIMOTO, 1998).

**Figura 3** – Frequência percentual com que os professores são vistos usando materiais alternativos



**Fonte:** Pesquisa de campo, Setembro de 2010.

Quando perguntados se tinham conhecimento ou se observavam a frequência com que os colegas de trabalho, da disciplina Ciências, utilizavam materiais alternativos, a resposta mais ouvida (67%) foi a de que a maioria dos professores de Ciências, de um modo geral, não está habituada a fazer uso de recursos alternativos em suas aulas, conforme mostra a Figura 3.

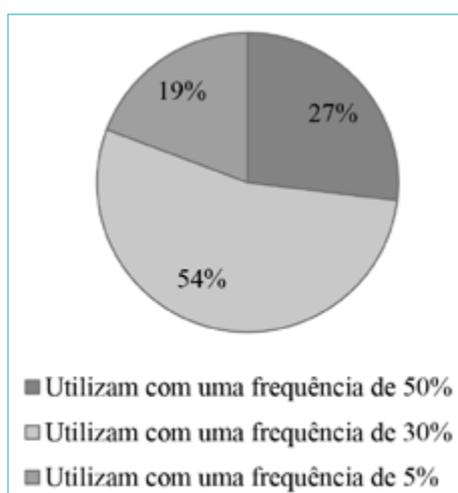
Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental II (BRASIL, 1997) destacam a utilização de materiais concretos pelos professores como um recurso alternativo que pode tornar bastante significativo o processo de ensino-aprendizagem de Ciências. Assim, percebe-se que há uma discrepância entre a teoria expressa nos PCN e a prática vivenciada na escola.

A preocupação com o ensino significativo também faz parte dos documentos oficiais. Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foram criados diversos documentos para que docentes e gestores pudessem ter orientação de como trabalhar a disciplina de Ciências para que esta promovesse, dentre outras habilidades, autonomia e reflexão aos estudantes, preparando-os para uma sociedade complexa.

Os resultados mostrados na Figura 4 evidenciam que dentre os professores que são vistos utilizando materiais alternativos em suas aulas, 19% (n = 5) os utilizam com pouquíssima frequência, pois num total de 160 aulas anuais, esse grupo inova com recursos extras em apenas 08 delas (5%). O restante parece utilizar esses recursos com maior frequência (entre 27% a 54%), ou seja, em aproximadamente 30% a 50% das aulas ministradas durante o ano letivo.

Considera-se, por um lado, que esses números são bem representativos, pois é perceptível que os professores das referidas escolas têm se preocupado com o processo de ensino-aprendizagem, levando para a sala de aula, recursos enriquecedores à compreensão do aluno, bem como ao bom andamento do conteúdo ministrado. Contudo, em conversas informais com os coordenadores pedagógicos das escolas (onde os professores entrevistados trabalham), os mesmos garantiram que nos planejamentos trimestrais das escolas e nos registros de aulas desses professores, o uso desses materiais não consta com a mesma frequência que eles relataram na entrevista.

**Figura 4** – Percentual de uso de materiais alternativos durante o ano letivo.



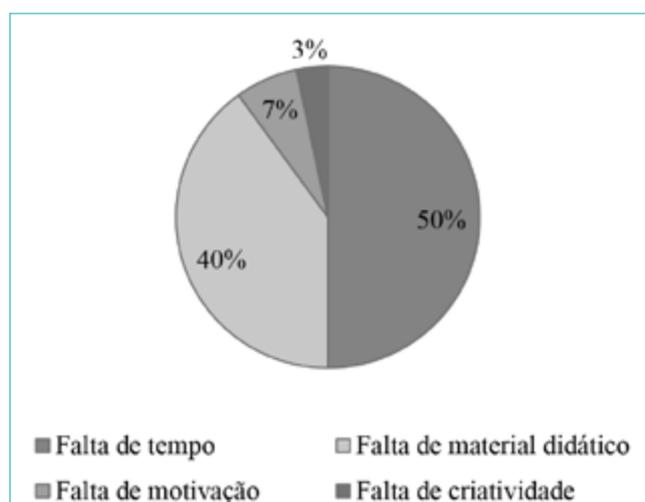
**Fonte:** Pesquisa de campo, Setembro de 2010.

<sup>1</sup> Lei nº. 9.394/1996.

Essa realidade pode estar vinculada ao fato desses docentes não utilizarem esses materiais e, durante a entrevista, não terem sido completamente fiéis em seus relatos ou pode ainda estar vinculado à falta de comprometimento no registro das aulas. A última conjectura é menos provável, uma vez que o registro é um dos documentos que reflete a postura docente. Por essa razão, acredita-se que esse profissional não deixaria de registrar algo que lhe enalteceria enquanto professor. Sendo assim, acredita-se que a primeira alternativa seja a mais provável, concluindo-se que a frequência observada referente ao uso dos recursos alternativos seja, de fato, menor que a frequência esperada.

Ao serem perguntados sobre os motivos que dificultam a utilização dessas novas estratégias didáticas (Figura 5), observou-se que 50% (n=15) alegaram falta de tempo e 40% (n=12) alegaram a falta de material didático disponível na escola, observando-se uma confusão por parte dos respondentes, uma vez que o uso de materiais alternativos implica exatamente no fato de se utilizar ferramentas, além das disponíveis na escola (considerados didáticos) como uma laranja, uma caixa de sapato, pedras, arames, latas, etc. Os 10% restantes (n=3) alegaram falta de motivação (7%) e falta de criatividade (3%).

**Figura 5** – Principais motivos da não utilização de materiais alternativos.



**Fonte:** Pesquisa de campo, Setembro de 2010.

Tal fato é bastante preocupante e pode está associado à realidade que o profissional da educação vive, por exemplo, à má remuneração, que obriga o professor a trabalhar uma carga horária exaustiva, muitas vezes nos três turnos, não deixando espaço de tempo hábil para que o mesmo possa planejar suas aulas com mais qualidade, comprometendo dessa forma, seu desempenho e, conseqüentemente, a aprendizagem de seus alunos.

Além dos fatores já mencionados anteriormente, 94% (n=28) dos professores entrevistados na cidade de Paulista afirmaram que a coordenação pedagógica da escola incentiva à elaboração de aulas mais dinâmicas com o uso de materiais que enriqueçam os conteúdos, entretanto, não disponibiliza de nenhum recurso para a aquisição de tais materiais.

O incentivo pedagógico não pode tornar-se contraditório e impositivo, cobrando uma nova postura do professor, sem, paralelamente, disponibilizar os recursos de que este necessita para elaborar e realizar tais aulas, pois, corre-se o risco do profissional sentir-se, simultaneamente, coagido a inovar, mas impossibilitado de alcançar tal exigência.

Diante das dificuldades observadas na educação, alguns pesquisadores da área do ensino de Ciências, preocupados em colaborar com o desenvolvimento educacional, produzem e apresentam materiais didático-pedagógicos alternativos de fácil acesso aos professores, que sirvam como instrumentos auxiliares à prática pedagógica, demonstrando-lhes que a partir de materiais encontrados no cotidiano, de baixo custo é possível realizar aulas mais atraentes e motivadoras, nas quais os alunos são envolvidos na construção de seu próprio conhecimento.

Entretanto, com grande frequência o professor alega falta de recursos para inovar em suas aulas. Como já mencionado anteriormente, recursos encontrados em casa, na rua, em terrenos, ou até mesmo no “lixo”, podem ser tornar materiais alternativos de riquíssimo valor didático, facilitando este processo.

Dessa forma, cada entrevistado foi incentivado e orientado a estar procurando ajuda em plataformas digitais na internet ou junto a estes profissionais para aprenderem como preparar aulas mais dinâmicas, atraindo seus alunos e estimulando uma participação mais efetiva dentro e fora de sala.

## CONCLUSÕES

Após a pesquisa realizada, foi diagnosticado que o ensino de Ciências na cidade de Paulista-PB encontra-se comprometido e em desacordo com os PCNs e a LDB. Pode-se concluir que os professores de Ciências dessa cidade reconhecem a relevância do uso de materiais alternativos nas aulas de ciências, entendem que a utilização desse recurso didático promove a interatividade entre os alunos e o conteúdo e desencadeiam fatores positivos no ensino-aprendizagem. Entretanto, apesar de todo este conhecimento, nem todos fazem uso dos materiais alternativos ou, quando o fazem, os utilizam com pouca frequência.

Percebe-se que a proposta pedagógica das escolas de Paulista também entende a importância do uso de tais materiais, chega a incentivar seus professores, mas não oferece as condições necessárias para a execução destas atividades. Por exemplo, existe escassez de recursos financeiros e até mesmo espaço físico adequado que comporte todos os alunos em uma mesma atividade. A falta desses recursos pode estar vinculada a fatores políticos e econômicos aos quais a região está submetida.

Nos dias atuais, as políticas de apoio e incentivo ao reuso e à reciclagem tornam-se cada vez mais importantes e nestes materiais, encontram-se fontes riquíssimas de matéria-prima para a elaboração dos materiais didáticos alternativos. Assim, o ensino de Ciências na cidade de Paulista precisa ser repensado e refletido por parte dos profissionais da educação de todos os níveis, a fim de que essas discrepâncias entre a legalidade e a realidade sejam superadas e o ensino deste componente se torne mais eficaz.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. da C. **Ciências da Complexidade e Educação: Razão apaixonada e politização do pensamento**. Natal, RN: EDUFRN, 2012.
- AMARAL, I. A. do. Conhecimento formal, experimentação e estudo ambiental. **Ciência e Ensino**. Campinas, 1996, n. 3, Dezembro, 1997.
- BAPTISTA, G. C. S. A utilização de recursos didáticos alternativos no ensino das ciências. **Jornal a Páginada Educação**. Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia, 1999, n. 142. Brasil. 2005.

BALBINOT, M. C. Uso de modelos, numa perspectiva lúdica, no ensino de Ciências. In: **IV Encontro Ibero-Americano de coletivos escolares e redes de professores que fazem investigação na sua escola**, Lajeado, RS: 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental II**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DELIZICOV, D.; ANGOTTI, J. A. **Metodologia do Ensino de Ciências**. São Paulo: Cortez, 1994.

FAZENDA, I. C. A. **A Academia vai à Escola**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estimativas de População**. 2009. Disponível em: <[www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2009/POP2009\\_DOU.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2009/POP2009_DOU.pdf)>. Acesso em: 20. out. 2010.

KISHIMOTO, T. M. **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KRASILCHIK, M. **O Professor e o Currículo das Ciências**. São Paulo: EPU. Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

KRASILCHIK, M. Reformas e realidade: o caso do ensino de ciências. **São Paulo em perspectiva**, 1987, vol.14, n.1, 2000.

LATOUR, B. **Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2009.

LEITE, S. **Aulas dinâmicas melhoram aprendizagem**. Disponível em <<http://coordemolimpio.blogspot.com/2008/06/aulas-dinmicas.html>>. Acesso em: 23 nov. 2010.

MISTURA, C. M.; TRES, L.; VANIEL, A. P. H. Construindo espaços de discussão e formação continuada para Professores(as) de ciências das escolas da região de passo fundo (RS). **Cataventos**, ano 3, n. 01, 2011.

MORIN, E. **A Cabeça Bem Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

. **Ciência com consciência**. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

NASCIMENTO JUNIOR, A. F. Jogos didático-pedagógicos ecológicos: uma proposta para o ensino de Ciências, Ecologia e Educação Ambiental. In: **V ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Bauru, 2005.

PAIS, L. C. **Ensinar e Aprender Matemática**. São Paulo: Autêntica, 2006.

PEREIRA, M. L. **Métodos e Técnicas para o Ensino de Ciências**. João Pessoa: Editora Universitária, 1998.

PRIGOL, S.; GIANNOTTI, S. M. A importância da utilização de práticas no processo de ensino-aprendizagem de ciências naturais enfocando a morfologia da flor. In: **Simpósio Nacional de Educação – XX Semana da Pedagogia**. Paraná, 2008.

SANTANA, A. C. D.; SANTOS, D. P. N.; ABÍLIO, F. J. P. **O Ensino de Ciências na**

**Educação Infantil e Ensino Fundamental: Projeto de Monitoria no Curso de Pedagogia da UFPB**. X Encontro de Iniciação a Docência. Anais, UFPB, 2007.

# ESTADO NUTRICIONAL DOS ESCOLARES DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA ESTADUAL MOREIRA DIAS

**CAMILA FERNANDES MAIA**

UERN – Campus Central – [camilla\\_fndes@hotmail.com](mailto:camilla_fndes@hotmail.com)

**MARA MIKAELLY OLIVEIRA NERIS**

UERN – Campus Central – [mara-mikaelly@hotmail.com](mailto:mara-mikaelly@hotmail.com)

**MARIA ISAUARA PLÁCIDO SOEIRO**

UERN – Campus Central – [isasoeiro@yahoo.com.br](mailto:isasoeiro@yahoo.com.br)

## INTRODUÇÃO

O índice de obesidade em escolares vem aumentando nas últimas décadas, devido a diversos fatores, como mudanças nos hábitos alimentares, sedentarismo, avanço e acesso fácil à tecnologia, aumento do consumo de álcool e drogas por jovens. Este tem se mostrado um problema internacional, onde a consequência é o desenvolvimento de doenças como diabetes, hipertensão, doenças cardiorrespiratórias, etc.

Percebe-se que a prática da atividade física contínua, orientada e associada a uma dieta balanceada resulta em inúmeros benefícios para a manutenção do corpo, além de ocasionar consideráveis mudanças no estado nutricional e na qualidade de vida do indivíduo, a qual é um importante fator para manter o equilíbrio do peso de crianças, adolescentes e adultos (ANDREASI et al, 2010).

As mudanças no padrão alimentar da população brasileira e falta de exercícios físicos vem ocasionando má qualidade de vida, visto que os adolescentes não estão dando importância às consequências de seus hábitos alimentares, o que pode ser prejudicial e favorecer o aparecimento dos fatores de risco para doenças crônicas (PINTO, 2011).

Sabe-se ainda o quanto é importante que a população adote um estilo de vida mais saudável, a partir de uma prática regular de atividade física, a qual é fundamental para prevenção de várias doenças crônico-degenerativas, inclusive cardiopatias coronarianas, artrites, diabetes, câncer, osteoporose, doenças pulmonares crônicas, acidente vascular cerebral e obesidade (BIAZUSSI, 2008).

Diversos autores consideram que o estado nutricional está relacionado à saúde, devido às relações existentes entre a distribuição da gordura corporal com alterações no nível de atividade física e no estado de saúde das pessoas. Uma estratégia válida para avaliar o estado corporal é o uso de índices antropométricos, considerados como indicadores sensíveis da composição corporal (PINHO et al, 2010).

O estado nutricional das crianças e adolescentes de um país é essencial para analisar a evolução futura das condições de saúde e de vida da população. Dados comprovam que a condição nutricional brasileira apresentou grandes modificações nos últimos 15 anos (PINHO et al, 2010).

A má alimentação é uma das responsáveis pela transição nutricional do nosso país, visto que a inadequação da dieta pode ser associada à alimentação fora de casa, na escola e nos momentos de lazer. Além disso, os lanches vem crescendo em nível doméstico, sendo comumente apontados pelas famílias como substitutos da refeição noturna (LEAL et al., 2010).

Outro fator responsável por essa mudança é a falta de exercício, visto que o sedentarismo ocasiona vários problemas de saúde, por isso indica-se que o indivíduo realize exercícios físicos pelo

menos três vezes por semana, sendo uma das ferramentas mais importantes e não farmacêutica na redução para os problemas de saúde, além de contribuir para melhorar a aptidão cardiorrespiratória e muscular, saúde óssea, diminuir os sintomas de ansiedade, depressão e estresse (ANTÍC et al, 2009).

Assim, recomenda-se realizar atividade física aliada a hábitos alimentares saudáveis, pois esta união é capaz de provocar importantes transformações na composição corporal, sendo fator fundamental para a manutenção e controle do estado nutricional (FARIAS et al, 2009).

Podemos conhecer o nosso corpo através da avaliação nutricional, que consiste no uso de indicadores capazes de fornecer informações sobre a adequação nutricional de um indivíduo a um padrão compatível com a saúde em longo prazo. Para interpretar essa adequação utiliza-se a classificação do estado nutricional, o qual é definido de acordo com o parâmetro utilizado (DIAS et al, 2011).

A avaliação antropométrica é um desses parâmetros, que é realizada através do peso e a estatura, o índice de massa corporal, dobras cutâneas e circunferências que fornecem informações sobre a prevalência e a gravidade das alterações nutricionais (FERREIRA; DOS SANTOS; RAVAZZANI, 2010). Este método é de baixo custo, universalmente aplicável, simples e não invasivo, podendo ser usado por qualquer profissional motivado e responsável, sendo considerado, portanto, como o mais acessível (COSTA et al, 2009).

Para analisar se o peso do indivíduo está saudável, basta calcular o índice de massa corporal (IMC), através da divisão do peso, em quilogramas, pela altura, em metros, elevada ao quadrado ( $\text{Peso}/\text{Altura}^2$ ). Em busca de facilitar essa informação, são desenvolvidas curvas de crescimento que qualificam e classificam a situação do estado nutricional que o indivíduo se encontra (DE ONIS et al, 2007).

Vários estudos tem contribuído para a avaliação da composição corporal de adolescentes, especialmente ao relacionar o estado nutricional e suas associações com o estilo de vida e gasto energético diário (CHIARELLI; ULBRICH; BERTIN, 2011).

Percebe-se que cada vez mais pessoas de todas as idades de um modo geral, podem melhorar sua saúde e qualidade de vida ao praticar uma atividade física moderada regularmente e aliada a uma alimentação saudável. A realidade é que este assunto vem sendo bastante retrado nos últimos anos, mas mesmo assim, ainda é preciso reforçar o alerta.

Diante desse tema tão abrangente objetivou-se comparar o estado nutricional dos escolares; identificar o índice de massa corporal (IMC) para avaliar a quantidade de alunos acima e abaixo do peso; apresentar os dados obtidos aos discentes e conscientizá-los através de seminários sobre saúde, atividade física e qualidade de vida. Assim, surgiu a necessidade de investigar o estado nutricional dos escolares dos turnos vespertino e noturno do segundo ano da Escola Estadual Moreira Dias.

Esta iniciativa contribui para alertar toda a escola e comunidade envolvida, visando alertar para o cuidado com a saúde, alimentação e a prática de atividade física. Este projeto é fruto de ações pedagógicas realizadas na Escola Estadual Moreira Dias, a respeito do tema gerador saúde e composição corporal, através do subprojeto do PIBID de Educação Física da UERN Campus Central, o qual é financiado pela Capes.

## METODOLOGIA

A população deste estudo foi constituída pelos alunos do Ensino Médio da Escola Estadual Moreira Dias da cidade de Mossoró/RN. A amostra foi composta por 44 alunos do turno vespertino e 25 do turno noturno, ambos do segundo ano do Ensino Médio.

Para realizar a avaliação antropométrica foram utilizados como instrumentos: Balança digital eletrônica portátil TANITA® Modelo Iron Man BC 553 com precisão de 0,100 kg e Fita métrica fixada à parede.

Os escolares foram pesados descalços e com no mínimo de vestimentas possível, posicionados de pé, no centro da plataforma e com os braços ao longo do corpo; para o sucesso da aferição da estatura, os alunos encontravam-se em apnéia inspiratória, com a cabeça orientada no plano de Frankfurt, medindo da distância entre a região plantar e o vértex. Onde, estavam descalços, de costas, com pés unidos, em posição ereta, com calcanhares, glúteos, ombros e cabeça encostados no estadiômetro.

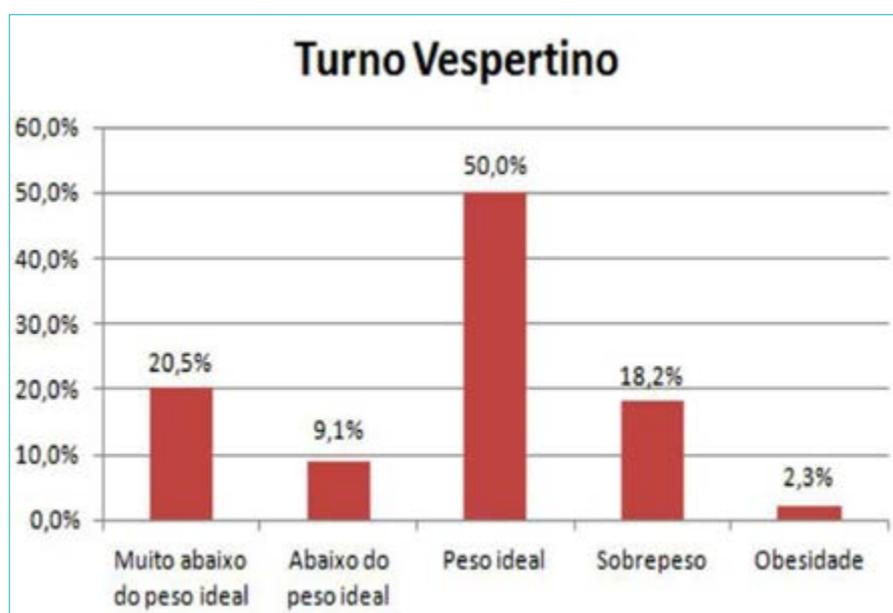
Após obtermos o peso e a estatura dos alunos, realizamos o cálculo do Índice de Massa Corporal (IMC), que foi dado pela relação do Peso/Estatura<sup>2</sup> (kg/m<sup>2</sup>), tendo como pontos de corte, os índices propostos pela Organização Mundial de Saúde (DE ONIS et al, 2007).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

No presente estudo foram avaliados 69 alunos de ambos os sexos, das turmas do segundo ano do Ensino Médio, dos turnos vespertino e noturno. Os quais foram avaliados separadamente por turnos, onde a classificação dos respectivos IMC vem especificada abaixo na figura 1 (turno vespertino) e 2 (turno noturno).

Ao considerarmos os resultados dos IMC dos alunos do turno vespertino (Figura 1), encontramos a seguinte classificação: dos 44 escolares, nove apresentaram peso muito abaixo do ideal; quatro encontraram-se abaixo do peso ideal; 22 estavam com peso considerado normal/ideal; oito mostraram sobrepeso e apenas um apresentou grau de obesidade do tipo II. Assim, pode-se verificar que os alunos deste turno apresentaram oscilação nos índices abaixo e acima do peso ideal, em que o somatório destes equivaleu ao mesmo resultado dos que apresentaram o peso considerado normal, ou seja: 22 acima e abaixo e também 22 com peso ideal.

**Figura 1** – Classificação do IMC do turno vespertino.



Ao analisarmos a classificação do IMC dos alunos do turno noturno, (figura 2), observamos que dos 25 alunos deste turno, 21 apresentaram peso considerado normal/ideal; três encontraram-se com sobrepeso e apenas um apresentou peso muito abaixo do ideal. O fato de maior parte da amostra do turno noturno apresentar o peso considerado normal, pode ser explicado devido a estes possuírem maior quantidade de aula teórica.

Alguns estudos nos remetem a essa linha de raciocínio, aonde vem nos mostrar que o turno noturno tende a apresentar melhores resultados devido a possuírem maior quantidade de aulas teóricas que focam em temas voltados para a saúde, constatando que as aulas de Educação Física apresentam diferenças significativas entre os turnos no que se refere aos seus conteúdos pedagógicos. Isso se deve ao fato de nos turnos diurnos serem trabalhados conteúdos mais voltados à linha esportiva, enquanto no turno noturno os conteúdos trabalhados são relacionados à saúde, qualidade de vida e ao corpo humano. Portanto, os objetivos das aulas se tornam distintos, onde no turno diurno as aulas de Educação Física visam trabalhar o corpo e a mente por meio de aulas práticas e teóricas, mas sem muito aprofundamento no assunto, e em contrapartida o turno noturno deve haver esse aprofundamento para que ocorra uma maior conscientização do corpo (MAIA; DE LIMA, 2010).

**Figura 2** – Classificação do IMC do turno noturno.



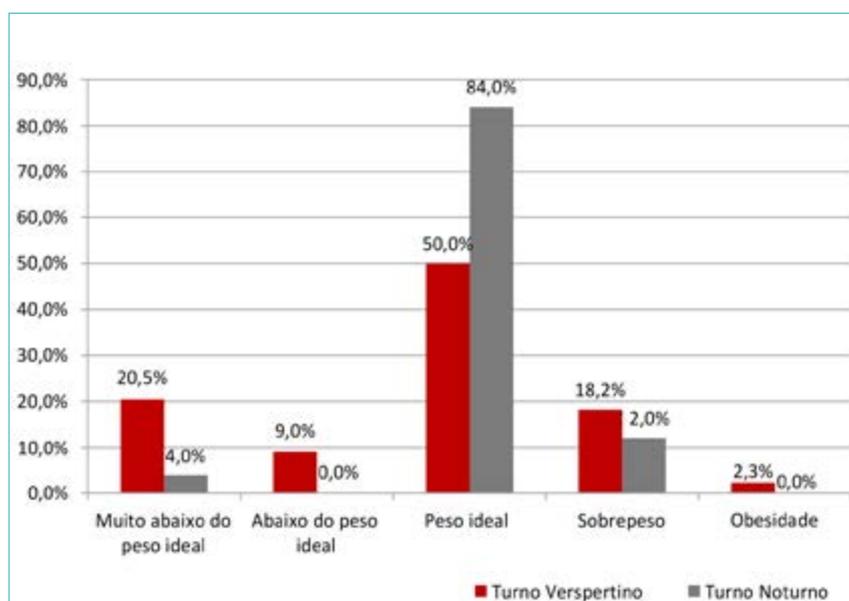
A figura 3 vem nos mostrar o comparativo dos dois turnos, onde se verifica que os índices de sobrepeso mostraram-se parecidos com os índices de alunos com o peso muito abaixo do normal, sugerindo que há uma oscilação no estado nutricional desses jovens, devido à imagem corporal, preocupação com a estética e procura pela prática de exercícios físicos. Onde a diversidade dessas mudanças é aliada ao desejo do corpo belo, sem preocupação com o futuro e, portanto, adotam hábitos alimentares e comportamentos físicos que põem em risco a saúde e o bem-estar (DE CASTRO et al, 2010).

O que nos leva a perceber também, é que no turno vespertino metade dos escolares apresentou o peso acima ou abaixo do que seria ideal ou desejável, e em contrapartida, no turno noturno apenas quatro alunos apresentaram essa diferença. Assim, ao compararmos a classificação do IMC dos escolares dos dois turnos, conclui-se que os resultados do turno noturno apresentaram-se melhores do que o turno vespertino.

Para manter o padrão dos conteúdos pedagógicos entre os turnos é necessário que o professor de Educação física aborde conteúdos que estejam voltados para a importância da prática de atividade física na escola, para que suas aulas possam promover saúde e também desenvolver atividades que motivem os alunos e os façam entender a importância da mesma em seu dia a dia. Onde o professor deve proporcionar elementos durante a sua prática pedagógica que contribuam para esse entendimento e que possa fazer com que esses jovens sejam agentes de mudanças sociais (BARBOSA, 2012).

Mesmo diante desta diferença significativa entre os turnos, ao avaliarmos a nossa amostra em um contexto geral, pudemos verificar que a maior parte dos alunos encontraram-se classificados com o IMC considerado normal/ideal, o que sugere que estes possuem um estilo de vida mais saudável do que aqueles que apresentaram o peso abaixo ou acima do considerado normal/ideal.

**Figura 3** – Comparação do IMC do turno vespertino e noturno.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a avaliação do IMC, verificamos que a maior parte da amostra foi classificada com o peso considerado normal, fazendo refletir que estes adotam um estilo de vida mais saudável e que dão maior importância em manter uma melhor qualidade de vida e bem estar.

Em relação à entrega das fichas com o registro dos respectivos IMCs, observamos grande entusiasmo dos alunos, deixando-se envolver no decorrer do projeto, mantendo sempre a motivação na aula referente ao tema. Onde foram realizados seminários explicando conceito de IMC e a sua relação com a saúde e a qualidade de vida.

Dessa forma, conclui-se que esta experiência didática foi de grande importância para todos os envolvidos, visto que além de conscientizar e alertar os alunos gerou grande motivação dos mesmos em participar tanto da ação pedagógica quanto das aulas de Educação Física tornando o conhecimento sobre qualidade de vida mais significativo para as suas vidas.

## REFERÊNCIAS

ANDREASI, V. et al. Physical fitness and associations with anthropometric measurements in 7 to 15-year-old school children. **J Pediatr**, Rio de Janeiro, v. 86, n. 6, p. 497-502, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jped/v86n6/v86n6a09.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2013.

ANTIĆ, S. et al. Exercise as a therapeutic option in cardiometabolic risk reduction. **Medicinski pre-gled**, v. 62, p. 59-65, 2009. Disponível em: <<http://ukpmc.ac.uk/abstract/MED/19702118/reload=0;jsessionid=nP6zzrtOm314S4ThmakV.0>>. Acesso em: 11 jul. 2013.

BARBOSA, B. B. **Fatores que levam o desinteresse dos alunos nas aulas de educação física no ensino médio**. 2012. 43 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, Criciúma, 2012. Disponível em: <<http://200.18.15.27/bitstream/handle/1/1523/Bruna%20Borges%20Barbosa.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 23 jul. 2013.

BIAZUSSI, R. Os benefícios da atividade física aos adolescentes. **Nutrociencias**, 2008. Disponível em: <[http://www.nutrociencia.com.br/upload\\_files/artigos\\_download/atividade%20fisica%20em%20adolescentes.PDF](http://www.nutrociencia.com.br/upload_files/artigos_download/atividade%20fisica%20em%20adolescentes.PDF)>. Acesso em: 12 jul. 2013.

CHIARELLI, G.; ULBRICH, A. Z.; BERTIN, R. L. Composição corporal e consumo alimentar de adolescentes da rede pública de ensino de Blumenau (Brasil). **Revista Brasileira Cineantropome Desempenho Humano**, Blumenau, v.13, n.4, p. 265-271, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcdh/v13n4/04.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2013.

COSTA, G. B. et al. Índice de massa corporal apresenta boa correlação com o perfil pró-aterosclerótico em crianças e adolescentes. **Arq. Bras. Cardiol**, São Paulo, v. 93, n. 3, set. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0066-782X2009000900010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0066-782X2009000900010&script=sci_arttext)>. Acesso em: 09 jul. 2013.

DE CASTRO, I. R. R. et al. Imagem corporal, estado nutricional e comportamento com relação ao peso entre adolescentes brasileiros. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 15, n. 2. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/csc/v15s2/a14v15s2.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2013.

DE ONIS, M. et al. Development of a WHO growth reference for school-aged children and adolescents. **Bull World Health Organ**, v. 85, n. 9, p. 660-667, set. 2007. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18026621>>. Acesso em: 17 jul. 2013.

DIAS, M. C. et al. Triagem e Avaliação do Estado Nutricional. **Sociedade Brasileira de Nutrição Parenteral e Enteral Associação Brasileira de Nutrologia**, set. 2011. Disponível em: <[http://www.projetodiretrizes.org.br/9\\_volume/triagem\\_e\\_avaliacao\\_do\\_estado\\_nutricional.pdf](http://www.projetodiretrizes.org.br/9_volume/triagem_e_avaliacao_do_estado_nutricional.pdf)>. Acesso em 18 jul. 2013.

FARIAS, E. S. et al. Influence of programmed physical activity on body composition among adolescent students. **Jornal de Pediatria**, v. 85, n. 1, p. 28-34, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jped/v85n1/v85n1a06.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2013.

FERREIRA, D. C.; SANTOS, A.; RAVAZZANI, E. D. DO A. Avaliação do perfil nutricional de crianças de um CMEI da região de Curitiba – PR. **Cadernos da Escola de Saúde**, Curitiba, v. 2, n. 6, p. 90-99, 2010.

Disponível em: <<http://apps.unibrasil.com.br/revista/index.php/saude/article/viewFile/885/759>>. Acesso em: 20 jul. 2013.

LEAL, G. V. S. et al. Consumo alimentar e padrão de refeições de adolescentes, São Paulo. **Rev. Bras. Epidemiol**, São Paulo, v. 13, n. 3, set. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-790X2010000300009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-790X2010000300009)>. Acesso em: 15 jul. 2013.

MAIA, M. M. DE O.; DE LIMA, P. R. Educação Física no Ensino Médio: uma análise comparativa de aulas nos turnos matutino e noturno. **EFDeportes**, Buenos Aires, v. 15, n. 148, set. 2010. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd148/educacao-fisica-no-ensino-medio.htm>>. Acesso em: 22 jul. 2013.

PINHO, C. P. S. et al. Avaliação antropométrica de crianças em creches do município de Bezerros, PE. **Rev. Paul. de Pediatria**, Bezerros, v. 28, n. 3, p. 315-21, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rpp/v28n3/10.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2013.

PINTO, C. M. B. **Obesidade na adolescência: um estudo sobre causas e hábitos alimentares**. 2011. 13 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Nutrição) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2011. Disponível em: <<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/519/TCC%20CAREN.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 17 jul. 2013.

# A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO DE ARTE NA ESCOLA: UMA CONSTRUÇÃO NO COTIDIANO DA DISCIPLINA

## **RAQUEL LIMA DE FREITAS**

Mestranda do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE); Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Membro do Grupo de Pesquisa: Educação, Formação Docente e Representações Sociais – limaraquel13@yahoo.com.br

## **ANTONIO OZIÉLTON DE BRITO SOUSA**

Mestrando do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE). Bolsista da CAPES. Especialista em Gestão Pública (UECE). Professor da Educação Básica – ozieltonsousa@hotmail.com

## **IVÂNIA MARIA DE SOUSA CARVALHO RAFAEL**

Mestranda do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE). Bolsista da FUNCAP. Especialista em Arte-Educação. Técnica em Assuntos Educacionais (IFCE) – ivanyacarvalho@yahoo.com.br

## INTRODUÇÃO

A formação do profissional professor no Brasil ainda é recente, tornando sua discussão um fórum de debates atualizado, diante de um campo vasto de possibilidades em termos de descobertas e contribuições. A discussão sobre a formação de professores no Brasil aparece como uma questão socialmente problematizada, um campo de discussão e reflexão institucionalizado que tem sido abordado abundantemente por vários anglos na literatura da educação, no entanto, ainda permanece como um ponto amplo de discussão dada a relevância dos aspectos que permeiam a profissionalização docente como carreira, formação inicial e continuada e os desafios que a categoria enfrenta na sua trajetória.

No campo específico sobre a formação do professor para o ensino de artes na escola, uma diversificada linha de atuação vem se formatando através de estudos como os de Barbosa (1975; 1984; 1998; 2002a; 2002b; 2002c; 2002d; 2005), os de Azevedo (2000; 2003; 2005), o de Rizzi (2002), os de Richter (2002; 2003) e os de Varela (1986), realizados sobre a história e os fundamentos da Arte/Educação, o que vem permitindo uma base teórica e conceitual para a formação desses professores no Brasil.

A obrigatoriedade do ensino de artes enquanto disciplina do currículo escolar é conquistada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96 de 20 de Dezembro de 1996, em seu Artigo 22 – § 2º *O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.* Para orientar as bases curriculares dessa modalidade de ensino, o Ministério da Educação e Cultura – MEC elaborou e divulgou amplamente os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997) que em sua introdução dá ênfase ao papel e lugar da disciplina ao dizer: (...) *Arte tem uma função tão importante quanto à dos outros conhecimentos no processo de ensino aprendizagem. A área de Arte está relacionada com as demais áreas e tem suas especificidades.* Posteriormente, em 2000, o MEC lança a Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior, que no tocante a formação do professor de arte refere que:

Há ainda a necessidade de se discutir a formação de professores para algumas áreas de conhecimento desenvolvidas no ensino fundamental, como Ciências Naturais ou Artes, que pressupõem uma abordagem equilibrada e articulada de diferentes disciplinas (Biologia, Física, Química, Astronomia, Geologia etc, no caso de Ciências Naturais) e diferentes linguagens (da Música, da Dança, das Artes Visuais, do Teatro, no caso de Arte), que, atualmente, são ministradas por professores preparados para ensinar apenas uma dessas disciplinas ou linguagens. (BRASIL, 2000, p. 34).

A disciplina de Arte, como a própria arte, é uma área intrinsecamente complexa por sua natureza epistemológica, com linguagens específicas e diversificadas, como as artes visuais, o teatro, a dança e a música (conteúdos propostos para a disciplina), com possibilidades de intersecção e quebra de fronteira entre elas e seus saberes específicos, demandando professores especializados e atualizados com os meios próprios de produção e com as novas mídias, assim como com as novas propostas de ensino e aprendizagem que dialogam com as questões contemporâneas e emergentes da sociedade. Um professor que não domina sua área de atuação, por mais dedicação e esforços empenhados, não poderá alcançar os resultados esperados no seu trabalho se não possuir a formação adequada ao seu exercício.

A atuação pedagógica dos professores de arte no contexto escolar tem sido seriamente criticada pelo fato dessas práticas não atenderem aos pressupostos referenciados nas diretrizes curriculares básicas e nos documentos elaborados na região da América Latina e Caribe para essa área de ensino, responsabilizando-a pela inserção da Arte e da Cultura por meio da educação.

## **SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO DE ARTES**

A partir da observação da prática de professores de arte nas escolas, encontra-se um diferenciado conjunto de concepções pedagógicas e procedimentos metodológicos capazes de fazer um currículo outro; uma invenção originária na própria trajetória histórica da Arte/Educação no Brasil. As muitas práticas afirmadas historicamente têm sido a própria formação do professor arte-educador dada a falta de formação específica que venha atender a demanda proposta pautada nas características da cultura contemporânea *essencialmente dinâmica, complexa e multidimensional* (Britos, 2009. p. 17) onde interatuam arte, ciência e tecnologia como pilares que plasmam a diversidade das produções, e que as propostas pedagógicas deverão integrar a pluralidade das artes atuais oferecendo *múltiplas alternativas para a formação das novas gerações*. (p. 18).

A complexidade da área requer profissionais formados em arte e em educação, capacitados a construir e implantar propostas sistemáticas, plurais, complexas e dinâmicas, integrando os conteúdos escolares e a arte de forma multidisciplinar, consolidando, assim, equipes de trabalho para desenhar seu fazer cotidiano.

Os fundamentos expressos no currículo oficial para o ensino de artes hoje, está pautado no conhecimento de arte, na cognição e na cultura no entorno do aluno. Na Concepção de Ensino de Arte como conhecimento, a principal abordagem é a própria arte.

Segundo Barbosa (2005) esta abordagem mais contemporânea está relacionada ao desenvolvimento cognitivo, deslocando a questão de *como se ensina arte* para *como se aprende arte*, focada nos estudos de Pillar (2001), Barbosa (2002) e Parsons (1992) que buscam compreender como se dá o processo de ensino aprendizagem dos conhecimentos artísticos, originando mudanças epistemológicas e metodológicas para o ensino da arte.

Na contemporaneidade, há uma busca pelos conhecimentos relacionados à aprendizagem dos conhecimentos artísticos, a partir da inter-relação entre o fazer, o ler e o contextualizar arte. Segundo o PCN de Arte (1997):

*Ao fazer e conhecer o aluno percorre trajetórias de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo. Além disso, desenvolve potencialidades (como percepção, observação, imaginação e sensibilidade) que podem alicerçar*

a consciência do seu lugar no mundo e também contribuem inegavelmente para a sua apreensão significativa dos conteúdos das outras disciplinas do currículo. (p. 44).

Durante aproximadamente quatro séculos, o ensino de arte no Brasil, foi baseado na concepção de arte como técnica com o intuito de preparar para o trabalho e como ferramenta pedagógica para o ensino das disciplinas mais importantes do currículo; por aproximadamente seis décadas, predominou a concepção de arte como expressão da criatividade onde o processo é mais importante que o produto; já na concepção de arte como atividade, observa-se a ausência de conteúdos artísticos, mas cristalizou práticas que ainda hoje são efetivadas nas aulas de arte nas escolas como é o exemplo das apresentações artísticas meramente preparadas para as comemorações e festividades.

Enquanto a concepção de ensino como técnica valorizava o produto e a concepção de ensino como expressão valorizava apenas o processo em detrimento do produto artístico, a concepção de ensino como conhecimento valoriza os processos, o produto e o meio cultural dos alunos.

Diante deste quadro, qual seria o perfil dos profissionais que ensinam artes nos contextos escolares? Neste sentido, há que se referir à diversidade dos profissionais atuantes nesse ramo, pois as escolas não contam com um profissional específico para o ensino de artes. Na escola estão os professores generalistas, os especialistas e os artistas numa composição de perfis profissionais que vem gerando debates diante da variedade de modelos encontrados em toda a região iberoamericana. De acordo com o documento: *Hoja de ruta para la Educación Artística* (UNESCO, 2006), cada um desses profissionais conta com perspectivas e experiências distintas no que diz respeito aos processos das práticas educativas e culturais e potencializam fortalezas e dificuldades, conjunto, este, que deverá ser levado em conta na hora de desenhar novos programas de formação docente.

## O QUE A PESQUISA MOSTROU

Durante a disciplina de Arte Educação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM/UECE, ministrada no período de Agosto a Dezembro de 2012, foi realizada pelas alunas do curso, pesquisa de campo que constituía da tarefa de levantar o perfil dos Professores do Ensino de Arte e observar suas práticas na disciplina incluindo os tipos de atividades propostas, metodologia e materiais utilizados. O principal objetivo da pesquisa foi conhecer a formação dos professores que atuam no ensino de arte nas escolas e verificar se os conteúdos, métodos e materiais estão de acordo com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte para o Ensino Fundamental.

A pesquisa foi desenvolvida em 08 municípios da Região do Vale do Jaguaribe, respectivamente: Limoeiro do Norte, Russas, Quixeré, Jaguaruana, Tabuleiro do Norte, Alto Santo, São João do Jaguaribe e Morada Nova. Dentre os municípios, 22 escolas públicas municipais do Nível Fundamental I foram envolvidas e 30 Professores do Ensino de Arte foram entrevistados e observados em suas salas de aula.

Dos 30 Professores envolvidos na pesquisa, 16 possuem formação superior em Letras/Português, 11 possuem formação superior em Pedagogia, 01 em Geografia, 01 em História e 01 em Gestão Escolar. O tempo de docência desses profissionais está entre 01 e 20 anos, chegando até 36 anos. Em sua maioria com até 10 anos de docência. Quanto ao tempo em que atuam no Ensino de Arte, está entre 01 e 10 anos. Dos 30 Professores pesquisados, nenhum apresentou formação específica na área do ensino de arte.

Na observação da prática foi possível identificar diferentes formas de manejo da disciplina através de atividades no âmbito das artes plásticas, música e teatro; predominando as atividades

plásticas (recortes, colagens, pinturas de desenhos previamente elaborados, desenhos livres, construção de brinquedos com materiais alternativos, dobraduras, modelagem com massa sintética e pintura em guache). Os professores atendem as necessidades da disciplina de acordo com seus próprios conhecimentos em arte, referenciados em suas experiências pessoais sempre com o intuito de desenvolver habilidades motoras e/ou cognitivas no aluno. Nos casos em que trabalham com teatro e música, as atividades se voltam meramente para as datas comemorativas e festividades da escola. Os professores alegam a falta de materiais e espaços específicos para desenvolver as aulas, porém, reconhecem a ausência de formação especializada e/ou continuada na área e de um planejamento voltado para a disciplina, o que dificulta a realização de um trabalho satisfatório.

Os resultados deste recorte apontaram para duas perguntas: Os professores do ensino de arte na escola inventam suas práticas em virtude da inexistência de formação específica na área em que atuam? Ou estão construindo uma formação a partir de suas práticas cotidianas?

É possível identificar nos depoimentos dos Professores envolvidos na pesquisa as dificuldades cotidianas que estes superam para realizarem sua tarefa de arte-educadores e/ou professores do ensino de artes na escola. Os depoimentos versam as mesmas dificuldades e arranjos feitos pelos professores, portanto, aqui, aplica-se apenas um esboço do material coletado.

Ao indagar a uma professora sobre no que ela se baseia para ensinar arte e como faz seu planejamento, ela respondeu:

Nas experiências dos autores, acompanhando reflexões e exemplos do cotidiano da educação. O planejamento é realizado com o auxílio da coordenadora pedagógica, dando diversas sugestões para a ação educativa. (Professora C).

Foi perguntado também sobre a importância ou influências que essa disciplina tem para a vida dos alunos:

É resgatar seu próprio processo expressivo, voltando a brincar com os materiais, não tendo medo de mostrar suas próprias descobertas formais, espaciais e coloristas, lançando-se junto com as crianças na aventura de criar o inusitado, acompanhando o processo expressivo infantil junto com seu próprio processo de desenvolvimento. (Professora A).

Vejo que é um momento muito importante porque através da arte eles estão desenvolvendo a coordenação motora e também o psicológico, é nesses momentos que eles expressam os seus sentimentos. (Professora B).

A Outra professora foi perguntado como ela trabalhava artes com as crianças, ela respondeu que:

Trabalho deixando as crianças livres sem a minha intervenção direta, para que elas possam expressar sua criatividade e o seu desenvolvimento. (Professora D).

Sobre os recursos utilizados para a disciplina a professora respondeu:

Gosto de trabalhar com teatro. Adoro quando leio livros e os alunos dramatizam a história. (...) O recurso que mais utilizo é o lápis de cor para pinturas, papel ofício para fazer desenhos, dobraduras e cartões, tesoura e cola, papelão, enfim, materiais de baixo custo. (Professora D).

A mesma professora faz um relato do seu trabalho como arte-educadora:

Apesar das dificuldades e de algumas vezes não conseguir trabalhar certos conteúdos (como os trabalhos manuais), mesmo assim, peço ajuda a um colega e dá certo. É muito gratificante pra mim, pois supero minhas possibilidades quando vejo um trabalho concluído; pra mim é um desafio. (Professora D).

Com relação ao acesso a materiais de suporte técnico a disciplina e ao professor pela escola, observou-se que a maioria das escolas não utiliza os documentos disponibilizados pra embasá-la.

A fala dos professores reconhece a falta de embasamento teórico referente à disciplina de artes na escola, em sua maioria, conotam à práticas adquiridas quando estudantes e passaram pelas concepções de arte pela expressão cuja metodologia aplicada era a valorização da expressão e da espontaneidade da criança. A livre-expressão de origem no movimento expressionista *levou à ideia de que a arte na educação tem como finalidade principal permitir que a criança expresse seu sentimento e a ideia de que a arte não é ensinada, mas expressada*. (BARBOSA, 1975, p. 45). Outro fator preponderante nessa concepção foi a ideia de dessacralização da obra de arte, onde a criança não tinha contato com a obra de arte produzida pelo adulto, com o sentido de preservar o potencial criativo das crianças, inclusive aquelas com necessidades especiais.

Estes professores carregam também de forma muito presente o ensino de arte como atividade que tem sua origem na Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, Lei 5692/71, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de arte na escola com a rubrica de *Educação Artística*, com o fundamento de dar ao currículo um caráter humanista. Durante toda a vigência da Lei 5692/71 as aulas de educação artística foram ministradas por professores de outras áreas de ensino, sem o devido conhecimento que o ensino de arte exige e desprovidos de quaisquer aparatos de uma matriz teórica que fundamentasse suas práticas. Essa concepção teve sua trajetória baseada no *fazer artístico* devido à ausência de conteúdos, o que consequentemente relegou o ensino da arte a um lugar de inferioridade diante das demais disciplinas escolares.

As experiências destes professores são provenientes de práticas desprovidas dos objetivos preconizados na atualidade para o *que-fazer* artístico-educativo no âmbito escolar. Significando que apenas uma formação baseada nas experiências pessoais, não é recurso formativo suficiente para o exercício da disciplina.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão da Arte como área de conhecimento no currículo escolar a partir da LDB 9394/96 ainda configura algo novo para os professores que estão designados ao seu exercício. A obrigatoriedade é, em parte, uma conquista dos arte-educadores brasileiros, mas, sobretudo, a consolidação das políticas educacionais preconizadas no contexto internacional dos últimos vinte anos intimamente ligadas aos organismos multilaterais financiadores e delineadores destas políticas.

A proposta da Organização dos Estados Iberoamericanos para a Educação, a Ciência e a Cultura – OEI (2006) contida no *Programa Arte/Educação, Cultura e Cidadania* trás a rubrica de Educação Artística e visa fortalecer os laços culturais e artísticos e educar para a sensibilidade, a criatividade, a disposição de aprender, desenvolver o espírito de equipe e o pensamento abstrato, através da convivência com a música, a dança, as artes visuais e o teatro.

No entanto, a obrigatoriedade da arte-educação como disciplina integrada aos currículos escolares da maioria dos países iberoamericanos como área específica, tem revelado dificuldades para garantir os objetivos preconizados pelos programas que chegam às escolas para serem executados pelos professores, e a prioritária dessas dificuldades se ancora na formação docente.

Embora a obrigatoriedade do ensino de artes já seja uma realidade das escolas, é importante salientar que os documentos norteadores para o ensino da arte na escola apresentaram uma forma

diferente de entender e ensinar arte distanciada da formação da maioria dos docentes. Portanto, um desafio pertinente aos professores, aos especialistas, aos artistas e aos planejadores ao realizarem novos desenhos de formação docente.

As diversas experiências publicadas por pesquisadores têm demonstrado a necessidade do aperfeiçoamento de um perfil docente pautado em competências profissionais possíveis de atender os processos de ensino-aprendizagem artístico e do fortalecimento de quadros curriculares compatíveis com as propostas e metas elaboradas para a região.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, F. A. G. de. Arte: linguagem que articula conhecimentos na construção de competências. 5f. Recife, 2005 (mimeo).

\_\_\_\_\_. Movimentos Escolinhas de Arte: em cena memórias de Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa. 2000. 166 f. Dissertação (Mestrado em Artes). Escola de Comunicações e Artes. Centro de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

\_\_\_\_\_. Isto é arte? Um reflexão sobre a arte contemporânea e o papel do arte-educador. Educação, arte e inclusão. Rio de Janeiro, n. 3, p. 23-27, ago./dez. 2003.

BARBOSA, A. M. (Org.). A compreensão e o prazer da arte. São Paulo: SESC Vila Mariana, 1998b.

\_\_\_\_\_. Uma introdução à Arte/Educação Contemporânea. 10f. São Paulo, 2005 (mimeo).

\_\_\_\_\_. (Org.) Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002d.

\_\_\_\_\_. A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 2002b.

\_\_\_\_\_. Arte-Educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 2002c.

\_\_\_\_\_. Arte-Educação: conflitos e acertos. São Paulo: Max Limond, 1984.

\_\_\_\_\_. As mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, A. M. (Org.) Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002d.

\_\_\_\_\_. John Dewey e o ensino da arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002a.

\_\_\_\_\_. Teoria e prática da educação artística. São Paulo: Cultrix, 1975.

\_\_\_\_\_. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998a.

BRASIL, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Lei Darcy Ribeiro (1996). LDB: Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9394, de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; e legislação correlata. 2. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados. Coordenação de Publicações, 2001.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – Proposta de diretrizes para a formação de professores da Educação Básica em Nível Superior. Brasília, maio de 2000.

BRITOS, Stella Maria Muiños. La educación artística en la cultura contemporânea. In: GIRÁLDEZ, Andrea y PIMENTEL, Lucia. Educació Artística, Cultura y Ciudadanía. Madrid, España: AECID/OEI, 2009.

OEI. Documentos de Referência. Políticas sobre educación artística y cultural em los documentos internacionales. Disponível em [www.oei.es/artistica/notamexico.htm](http://www.oei.es/artistica/notamexico.htm). Acesso em 22/06/2013.

\_\_\_\_\_. Declaración Ibero-Americano del Arte-Educación y Cultura. Disponível em [www.oei.es/artistica/notamexico.htm](http://www.oei.es/artistica/notamexico.htm). Acesso em 22/06/2013.

PARSONS, M. J. Compreender a Arte: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo. Lisboa: Presença: 1992.

PILLAR, A. D. (Org.). A Educação do Olhar no ensino das artes. Porto Alegre: Mediação, 2001.

RICHTER, I. M. Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. Multiculturalidade e interdisciplinaridade. In: BARBOSA, A. M. (Org.) Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002.

RIZZI, M. C. de S. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA, A. M. (Org.) Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002.

UNESCO. Roteiro para a Educação Artística: Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO, 2006.

VARELA, N. de A. A formação do Arte-Educador no Brasil. In: BARBOSA, A. M. (Org.). História da Arte -Educação. São Paulo: Max Limondad, 1986.

# A INTERAÇÃO ENSINO-SERVIÇO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: EXPERIÊNCIA DESENVOLVIDA NA COMUNIDADE

**LÍGIA MORENO DE MOURA**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – [ligia\\_moura@yahoo.com.br](mailto:ligia_moura@yahoo.com.br)

**CLÁUDIA CHRISTIANNE BARROS DE MELO MEDEIROS**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – [chris\\_bmm@hotmail.com](mailto:chris_bmm@hotmail.com)

**MÔNICA KARINA SANTOS REIS**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte. [monicabiblioufrn@gmail.com](mailto:monicabiblioufrn@gmail.com)

**MARIA TERESA FREIRE COSTA**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – [teresaf@uol.com.br](mailto:teresaf@uol.com.br)

**MARIA DO SOCORRO COSTA FEITOSA ALVES**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – [socorrocf@hotmail.com](mailto:socorrocf@hotmail.com)

## INTRODUÇÃO

Educar de forma consciente é promover a percepção mais ampla dos problemas que atingem a humanidade, é valorizar os diversos saberes e proporcionar uma visão crítica e reflexiva da conjuntura social.

A educação em saúde vem formando profissionais para atuar na saúde valorizando pouco as necessidades da população. Para reverter esta situação é preciso construir um processo formativo que esteja articulado às demandas da coletividade. Neste sentido, este processo deve proporcionar uma formação que permita ao aluno agir como cidadãos produtores e atores ativos na sociedade.

*Nessa ótica, o conceito de educação deve ser entendido como um compromisso com os ideais da sociedade e refere-se a um conjunto de práticas sociais, com os valores, crenças, atitudes, conhecimentos formais e informais que uma dada sociedade tende a desenvolver para preservar ou melhorar as condições e a qualidade de vida da população. (AMÂNCIO FILHO, 2004, p. 379)*

A formação em saúde que se encontra diante da evolução da visão biomédica da doença, passa atualmente do paradigma curativo assistencial para promoção da saúde. Este fato culminou após um longo processo de discussão entre os profissionais do serviço e da academia, advindo da insatisfação com o modelo vigente, surgiu o Movimento da Reforma Sanitária no Brasil, iniciado na década de 70 e com grandes avanços na década de 80, tendo como marco a 8ª Conferência Nacional de Saúde – CNS. Já o Movimento de Reforma Sanitária aconteceu no Brasil articulado pela sociedade civil organizada e influenciou a inserção do direito à saúde na Constituição de 1988 e, posteriormente, em 1990, foi importante para a criação do Sistema Único de Saúde – SUS (XAVIER, MOURA, BOSCO, 2010).

Consolidando o processo de evolução do sistema público de saúde, a Constituição Federal (CF) de 1988 consagrou o acesso universal e igualitário aos serviços de saúde como um direito de cidadania (CF, art. 196). Sua regulamentação (Lei 8080/1990) inclui, entre os princípios do então criado SUS, a igualdade da assistência, sem preconceitos ou privilégios de qualquer espécie (art. 7º, inciso IV). Esta Lei, no art. 43, ainda garantiu a gratuidade da atenção de modo a impedir que o acesso fosse dificultado por uma barreira econômica além das já existentes, como a distância dos serviços, o tempo de espera, o horário de funcionamento, a expectativa negativa quanto ao acolhimento, além de fatores educacionais e culturais (FINKELMAN, 2002).

Ao ser criado, o SUS foi definido como, constituído pelo conjunto de ações e serviços de saúde prestados por órgãos e instituições públicas, federais, estaduais e municipais, da administração

direta e indireta e das fundações mantidas pelo poder público (Lei nº 8080, art. 4º, *caput*). A iniciativa privada pode participar do SUS em caráter complementar (CF, art. 199, § 1º; Lei nº 8080, art. 4º § 2º, mediante contrato de direito público, mas as entidades filantrópicas e as sem fins lucrativos terão preferência (CF, art. 199, § 1º, Lei 8080, art. 25) (FINKELMAN, 2002).

Visando aproximar os alunos dos cursos de saúde, de uma formação voltada para o SUS, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) lançadas em 2001, mostraram uma concepção ampliada da saúde e estabeleceram perspectivas favoráveis para a organização dos cursos da área da saúde através dos currículos integrados, no sentido de superar a organização disciplinar e articular várias disciplinas em torno de temáticas relevantes e concernentes à realidade do país. Apresentaram também a importância do papel ativo dos alunos no processo ensino-aprendizagem, sobressaindo o trabalho articulado com os serviços de saúde e populações (MENDONÇA; GIOVANELLA, 2007).

Como referem Batista et al. (2005) e Feuerwerker (2003), compreender essas contradições implicaria em novas atitudes diante do conhecimento na busca de uma concepção de interdisciplinaridade e entendimento de novos espaços de aprendizagem com privilégio da atenção primária.

Nessa ótica, é especialmente relevante para o Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva e para o Departamento de Odontologia/Coordenação do Curso, oportunizar aos alunos a vivência desses novos espaços, através de atitudes práticas que deverão ser desenvolvidas utilizando uma metodologia interdisciplinar. Estes discentes ao vivenciarem estas práticas nos espaços onde se realizam a Atenção Primária, juntamente com docentes e profissionais que já atuam no serviço (preceptores), terão otimizados o processo de educação em saúde.

De acordo com Amâncio Filho (2004), a educação vem formando profissionais para atuar na saúde sem que exista um diagnóstico preciso em relação às necessidades desse setor, o que ocasiona um descompasso entre as ações educacionais e as necessidades dos serviços de saúde. Sendo assim, é necessário aprofundar a reflexão sobre os meios e os modos como a formação profissional vem ocorrendo, isto é, se os conteúdos curriculares e as metodologias de ensino utilizadas permitem ao aluno apreender tanto os procedimentos técnicos indispensáveis ao exercício profissional como, também, desenvolver visão crítica em relação ao processo de trabalho e ao mundo que o circunda.

Para Almeida Júnior (2008), o papel da universidade como órgão formador está na transformação da realidade local. É importante a inserção e interação dela na construção do SUS, assim como receber, desse, contribuições para reformular a formação dos profissionais que irão atuar no Sistema. É importante construir durante o processo de formação uma concepção de compromisso social, esclarecendo a importância da interação Universidade e Sistema de Saúde.

Os profissionais de saúde precisam adequar-se a este novo paradigma de saúde, pois hoje não se busca apenas a cura das doenças, mas a promoção a saúde, o que envolve ações mais integrais e resolutivas. Para isso, as práticas de saúde precisam ser transformadas e esta transformação envolve diretamente a formação dos trabalhadores em saúde. É necessário que os profissionais de saúde sejam incentivados às mudanças da prática e um grande aliado nesse processo são os cursos graduação para trabalhadores na saúde (XAVIER; MOURA; BOSCO, 2010).

Com o objetivo de incentivar mudanças curriculares buscando uma aproximação do contexto em que estava inserido o SUS, o Ministério da Saúde em 2001, criou o Programa de Incentivo às Mudanças Curriculares – Promed, que era apenas direcionado ao curso de Medicina. Este programa propôs três eixos de direção para a evolução das escolas: orientação teórica das escolas médicas, abordagem pedagógica e diversificação do cenário de práticas (GIOVANELLA et al., 2008).

Em 2005, o Promed foi ampliado para o Pró-Saúde, através do qual foi estendido o incentivo financeiro para as escolas de Enfermagem e Odontologia, e ainda buscou concentrar suas ações nas profissões de saúde inseridas diretamente na Saúde da Família (GIOVANELLA et al., 2008).

No ano de 2010, foi criado o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde- PET-Saúde, que regulamentada pela Portaria Interministerial nº 421. Este programa tem como objetivo principal a integração ensino-serviço-comunidade, buscando qualificar os alunos da área da saúde a partir de ações desenvolvidas junto aos serviços municipais de saúde.

A Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), buscando fortalecer a implementação dos seus projetos pedagógicos integrados entre si e articulados com o serviço, desenvolve O PET-Saúde através de estratégias já desenvolvidas de integração multiprofissional no nível da graduação como a Atividade Integrada de Educação, Saúde e Cidadania-SACI e o Programa de Orientação Tutorial Integrado-POTI (UFRN, 2012).

De acordo com Costa et al. (2010), O Programa de Orientação Tutorial para o Trabalho Integrado em Saúde – POTI compõe atualmente o quadro de atuação do PET-SAÚDE Natal e das disciplinas obrigatórias dos cursos de Medicina, Enfermagem e Odontologia, sendo complementar para os demais cursos da área de saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Essa disciplina tem o objetivo de fortalecer o desenvolvimento do pensamento coletivo, crítico e reflexivo, através dos fundamentos da pesquisa aplicada e em evidências que retratam a realidade social vivenciada.

No decorrer da disciplina uma situação foi constatada como sendo necessária e um projeto de intervenção foi elaborado, no intuito de minimizar o problema identificado. Deu-se então a elaboração de um curso para gestantes contando com colaboração de discentes, docentes, preceptores, e comunidade.

Considerando ser imprescindível a existência de ações conjuntas e articuladas entre o serviço e os órgãos formadores de profissionais em saúde, justifica-se este estudo, tendo em vista que o mesmo foi concebido a partir de situações reais vivenciadas na disciplina Saúde e Cidadania SACI II por docentes, discentes de graduação e pós-graduação, profissionais de saúde, e gestantes da Estratégia Saúde da Família, momento este que promoveu e articulou o conhecimento adquirido na formação dos trabalhadores em saúde com a realidade da necessidade do serviço, além de possibilitar a reflexão das vivências sobre a inserção desta prática no âmbito da formação dos profissionais de saúde.

## OBJETIVO

Na perspectiva de mostrar a importância da integração ensino-serviço na formação do profissional de saúde que deverá estar articulado ao contexto das práticas interdisciplinares inerentes aos princípios e necessidades do SUS, que tem dentre seus eixos norteadores a Saúde da Família, este estudo teve como objetivo estudar novos cenários de aprendizagem, articulados com os serviços de saúde e a comunidade.

## METODOLOGIA

Trata-se de um estudo voltado para a pesquisa-ação, considerando que esta contribui para a reflexão sistemática sobre a prática social educacional com vistas à sua melhoria e à sua mudança

tanto pessoal quanto social. Unifica processos como o ensino, o desenvolvimento do currículo, a avaliação, a pesquisa educacional e o desenvolvimento profissional. Este tipo de estudo tem um papel essencial em todas as áreas educacionais que se pretendam melhorar, transformar e/ou inovar (WELLER; PFAFF, 2010).

Foi desenvolvido utilizando a metodologia problematizadora, principal ferramenta para reflexão-ação crítica sobre a realidade, promovendo a interação na construção do conhecimento. Essa metodologia visa valorizar a troca de experiências em cada encontro, o esclarecimento das dúvidas em conjunto e atuação e acompanhamento por parte dos profissionais e alunos.

Recentemente, a problematização tem sido apontada como uma estratégia pedagógica na área da saúde, tendo em vista uma Gestão de Qualidade para o desenvolvimento amplo dessa área. Em síntese, trata-se de uma oportunidade de aprendizagem efetiva, no contato e no confronto o mais direto possível com a realidade, onde a ação humana ou os fenômenos da natureza ocorrem concretamente (BERBEL, 1995).

### **Desenvolvimento do plano e coleta de dados sobre a sua implantação**

Foram consideradas as ações de integração multiprofissional nas disciplinas Saúde e Cidadania II ofertadas pelos cursos de graduação (Odontologia, Enfermagem, Medicina, Farmácia, Biomedicina, Nutrição, Serviço Social, Gestão e Saúde), Docência I e II ofertadas pelo curso de pós-graduação em Saúde Coletiva, da UFRN, desenvolvidas na Unidade de Saúde da Família de Felipe Camarão II, Natal/RN.

Esta experiência consistiu de sessões preventivas e educativas acerca de estratégias e cenários de ensino, produção de material educativo e lúdico, através de encontros semanais, promovidos e acompanhados pelos docentes e discentes, pela equipe multidisciplinar, agentes de saúde e os monitores do Projeto PET-Saúde. Neste processo considerou-se as propostas do SUS nas diretrizes curriculares que preconizam a atenção à Saúde da Família.

Reconhecendo a problemática da assistência à mulher no ciclo gravídico, nas atividades da Estratégia Saúde da Família, em especial durante o parto e pós-parto, foram desenvolvidas atividades educativas e preventivas na perspectiva da integração do ensino, pesquisa e extensão, a partir da articulação teoria/prática, com os serviços de saúde e a comunidade, sendo os alunos acompanhados pelos profissionais e docentes.

Sessões educativas para os alunos foram desenvolvidas por docentes e profissionais com o intuito de informar sobre as atividades-ações e de oferecer aos mesmos o ambiente propício à reflexão sobre as ações de cuidados de saúde à gestante, considerando as alterações que ocorrem em seu organismo. Foram abordados os temas: educação-prevenção e cidadania; trabalho em equipa interdisciplinar e a intersetorialidade envolvendo a mãe-grávida; clínica ampliada; processo saúde-doença; métodos de cuidados e prevenção das afecções da boca; ações de promoção de saúde à grávida; aspectos fisiológicos da gravidez, importância da amamentação; questões éticas em trabalho social.

Foram realizadas reuniões com os Agentes Comunitários de Saúde- ACS, para explicar as atividades a serem realizadas e envolvê-los na busca das gestantes. Estes ACS atuaram na organização e atualização dos cadastros das gestantes, participaram de reuniões com o coordenador e a equipe de serviço e ainda estabeleceram contato com todas as gestantes para convidá-las para participarem deste grupo de estudo. Todos os alunos foram integrados à dinâmica do serviço e de toda equipe, auxiliando nos atendimentos às consultas de enfermagem, conduzindo o Grupo de Gestantes e re-

alizando visitas domiciliares necessárias, sempre na companhia do docente, de ACS, Preceptores e Monitores do PET-Saúde.

As atividades com as gestantes foram desenvolvidas por docentes, profissionais, os alunos e agentes de saúde, através de oficinas educativas em saúde, com metodologias ativas através das palestras com multimídia, dramatização, sessões dialógicas, material audiovisual (cartazes, cartilhas, folders), orientação direta, kits educativos, no sentido de favorecer a informação dialógica interativa, considerando o cotidiano das gestantes, e os aspectos socio-econômicos-culturais, os aspectos nutricionais, dietéticos, relativos aos cuidados básicos de saúde oral. A gestante foi informada, sobre os cuidados com a boca do bebê, antes e após o início da erupção dentária, a alimentação, a higiene e à suplementação com flúor. Ainda foram abordados temas como assistência ao parto, medos e mitos da gravidez, afeto, autoestima, sexualidade e planejamento familiar. Ao final, foram distribuídas cartilhas, produzidas pelos alunos e monitores, com informações e jogos de raciocínio para fixação dos temas discutidos.

Por se tratar de um estudo de pesquisa ação, uma das fases importantes é a o processo avaliativo, que tem carácter processual, contínuo, reflexivo, dinâmico, formativo e somativo. É parte do processo de ensino-aprendizagem e contempla duas dimensões: a auto-avaliação do aluno e a avaliação dos docentes e profissionais do serviço, além do envolvimento das gestantes. Foram observados aspectos de ordem atitudinal e cognitiva com vista à identificação de conhecimentos e competências que tenham sido alcançadas pelos alunos, organizados conforme sua natureza, quais sejam: técnica e comunicativa; técnica organizacional; sócio-políticas; ética e social.

## REFLEXÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

De acordo com o objetivo da pesquisa ação, a reflexão pretende encontrar o sentido dos processos educacionais, dos problemas que surgiram na implantação do estudo. Reflete-se sobre as mudanças experimentadas em âmbito pessoal e grupal e sobre os efeitos de mudanças experimentadas na própria realidade educacional (WELLER; PFAFF, 2010).

Pôde-se observar resultados como a satisfação das gestantes, pois houve uma conscientização e retenção das informações por parte delas em relação às orientações sobre saúde do bebê. Assim, elas buscaram assistências preventivas continuadas após o nascimento do bebê tendo em vista que houve a mudança de hábitos frente à saúde.

Outro resultado observado foi o envolvimento dos alunos com a realidade local, analisando-a e compreendendo-a de forma lógica, considerando que os mesmos puderam interligar a percepção das necessidades com o conhecimento já elaborado adquirido pelo processo teórico da aprendizagem, além de exercitaram a prática da interdisciplinaridade, multidisciplinaridade.

O desenvolvimento desta atividade ajuda os participantes da pesquisa ação a refletirem sobre o sentido da experiência, se esta realmente está contribuindo para mudanças. Para o aluno representou a aquisição de determinadas competências como aprender a trabalhar em e com grupos e direcionou suas práticas vivenciando a realidade da comunidade de acordo com normas estabelecidas pela Estratégia Saúde da Família. Sendo que para as gestantes, estas se sentiram envolvidas no processo em que foi priorizada a sua saúde e saúde do seu bebê.

Dessa forma evidencia-se a importância desta prática para a formação dos estudantes de graduação e pós-graduação, pois a vivência dos alunos no exercício das atividades propostas pelo

SUS é extremamente importante, considerando que se deve realçar uma aprendizagem em que a compreensão do outro é construída sob uma relação de despojamento de preconceitos, em que há valorização do ser humano mediante diversas formas de contato social, como o contato físico e o olhar no olho, fato que ajudará o estudante a rever também a sua realidade e a sua interação com ela (ALMEIDA JÚNIOR et al., 2011).

Neste processo coube às mães desenvolver a capacidade de construir seus conhecimentos por meio de situações observadas no contexto real, desencadeando um processo de ação – reflexão – ação contínuo e progressivo. Essa metodologia enfatiza a descoberta, a participação grupal, a autonomia e a iniciativa. Para tanto, foram utilizados momentos iniciais de observação e questionamentos da realidade no decorrer dos quais o tema foi trabalhado, seguido de reflexão na busca dos possíveis fatores que estão associados ao problema emergente da realidade sob foco. No segundo momento, foram definidos os aspectos que precisam ser conhecidos e compreendidos na busca de respostas para os problemas.

Diante de tais considerações, esta prática que correspondeu às ações realizadas, atendeu de forma diferenciada as gestantes da USFFC II, ao mesmo tempo em que oportunizou uma importante experiência aos monitores do PET-Saúde Natal e propiciou a realização da participação dos alunos SACI II, POTI, enquanto disciplinas curriculares oferecidas aos alunos dos cursos de saúde da UFRN, e ainda de alunos de pós-graduação do Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva, através das disciplinas de Estágio em Docência I e II.

Considerando a necessidade de reformas dos novos projetos pedagógicos dos cursos que envolvam a abordagem didática-pedagógica voltada para construção do conhecimento do aluno conduzida através de por práticas vivenciadas na sociedade, levando-o a entender melhor a teoria, baseado na ação-reflexão-ação, é premente a necessidade de integração ensino/serviço no processo de formação. Tornando-se imprescindível, diante das exigências de agregação educacional, mercado de trabalho e do panorama político e social. Sendo assim, para isto é necessária a busca da aproximação com os serviços do SUS, na tentativa de atender ao sujeito de forma a incluí-lo neste processo.

Baseado nessa prerrogativa de incluir o sujeito no processo de educação, esta atividade desenvolvida em Felipe Camarão, conseguiu ajudar a tornar o sujeito mais consciente das suas próprias atitudes na busca da manutenção da sua saúde e da saúde dos seus, ou seja, além de inserir o aluno no contexto real das necessidades do paciente, também promoveu uma formação mais cidadã.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da necessidade de formar trabalhadores em saúde articulados e preparados para as práticas atuais que consistem principalmente na realização das atividades integradas aos princípios e diretrizes do SUS, deve-se considerar que ações semelhantes a esta que foi desenvolvida através da pesquisa ação com alunos, professores, profissionais e as gestantes de Felipe Camarão/Natal-RN, e que consistiu na integração ensino-serviço-sociedade, tornam-se necessárias, devendo ser implementadas em todas as IES que abrangem cursos de saúde. E que através da disciplina SACI, este aluno no decorrer de sua formação possa desenvolver vivência na realidade da comunidade que deverá continuar e ser aperfeiçoada durante todo o curso.

Ainda assim, torna-se necessário aprofundar a reflexão sobre os meios e os modos como a formação profissional vem ocorrendo, isto é, se os conteúdos curriculares e as metodologias de ensino

utilizadas permitem ao aluno adquirir competências e habilidades para desenvolver tanto os procedimentos técnicos indispensáveis ao exercício do profissional da saúde, considerando a atual realidade da política vigente no nosso País, o SUS, como também exige que o aluno, futuro profissional, desde a formação, desenvolva a visão crítica em relação ao processo de trabalho e as necessidades presentes na comunidade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, J. J. et al. Descobrir a realidade através da vivência na atividade integrada de educação, saúde e cidadania (SACI). In: MEDEIROS JÚNIOR, A.; LIBERALINO, F. N.; COSTA, N. D. L. (Org.). **Caminhos da tutoria e aprendizagem em saúde e cidadania**. Natal: EDUFRN, 2011. p. 31-42.

ALMEIDA JÚNIOR, J. J.. Relatos de uma vivência interdisciplinar: educação, saúde e cidadania. 2008. 89 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

AMANCIO FILHO, A. **Dilemas e desafios da formação profissional em saúde**. Interface: Comunicação, Saúde, Educação, v. 8, n. 15, p. 375-80, 2004.

BATISTA, N. et al. O enfoque problematizador na formação de profissionais da saúde. **Rev. Saúde Pública**, v. 32, n. 2, p. 23-27. 2005.

BERBEL, N. A. N. **Metodologia da Problematização**: uma alternativa metodológica apropriada para o Ensino Superior. Semina: Ci. Soc./Hum., v. 16, n. 2, Ed. Especial, p. 9-19, 1995.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Pré-natal e puerpério: atenção qualificada e humanizada**. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Área Técnica de Saúde da Mulher. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

COSTA, N. K. C. et al. **Avaliação da disciplina POTI**: uma experiência multidisciplinar no PET-SAÚDE em planalto, Natal-RN. REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 62., 2010, Águas de Lindóia. Anais... Águas de Lindóia: USP, 2010. Disponível em: <<http://www.sbpnet.org.br/livro/62ra/resumos/resumos/4733.htm>>. Acesso em: 26 jul. 2013.

FEUERWERKER, L. Educação dos profissionais de saúde hoje: problemas, desafios, perspectivas, e as propostas do Ministério da Saúde. **Revista da Abeno**, v. 3, n. 1, p. 24-27, 2003.

FINKELMAN, J. (Org.) **Caminhos da saúde pública no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2002.

GIOVANELLA, L. (Org.) et al. **Política e sistemas de saúde no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2008.

LONDRINA. Prefeitura do Município. Autarquia Municipal de Saúde. **Assistência integral à gestante de baixo risco e puérpera**: protocolo. Londrina: Paraná, 2006.

MENDONÇA, M. H. M.; GIOVANELLA, L. Formação em política pública de saúde e domínio da informação para o desenvolvimento profissional. **Ciênc. Saúde Col.**, v. 12, n. 3, p. 601-610, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria Municipal de Saúde-SMS-Natal/RN. **Projeto**: “integrando saberes para um novo fazer em saúde PET-SAÚDE-Natal II”. Disponível em: <[www.ufrn.br/ufrn2/proex/files/documents/PETSAUDE2.pdf](http://www.ufrn.br/ufrn2/proex/files/documents/PETSAUDE2.pdf)>. Acesso em: 26 jul. 2013.

WELLER, W.; PFAFF, N. Tradições na pesquisa qualitativa. In: \_\_\_\_\_. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010. cap. 7.

XAVIER, F. A.; MOURA, L. M.; BOSCO FILHO, J. **Políticas públicas em saúde no Brasil e na América Latina**. Natal: EDUNP, 2010.



**PARTE XVII**

**MULTIPLICIDADE**  
**E DIFERENTES ABORDAGENS**  
**DE PESQUISA E PRÁTICAS**

# AFETO, HISTÓRIA, SONHOS E FRUSTAÇÕES: VISÕES DE DOCENTES NATALENSES SOBRE A ESCOLA

**ANGELICA KAYNNE DA CUNHA MOURA**

(Bolsista PROPEAQ/ Universidade Federal do Rio Grande do Norte) – [angelicakaynne@hotmail.com](mailto:angelicakaynne@hotmail.com)

**ERIKA CRISTINA PINHEIRO DE CASTRO**

(Bolsista CAPES/ Universidade Federal do Rio Grande do Norte) – [castroecp@gmail.com](mailto:castroecp@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

A escola. Seria ela um lugar de convívio social? De desenvolver as capacidades e habilidades? De desenvolver a compreensão da realidade? De trocar experiências? De suprir a necessidade da família ou apenas de depositar os alunos no período em que os pais não podem estar com eles?

Em meio a tantas indagações, partimos de uma pergunta central: “Para que serve uma escola?”. Para tal fim, como licenciandas em Ciências Biológicas/UFRN, no componente curricular *Estágio Supervisionado para a Formação de Professores I*, investigamos a visão de docentes de Natal/RN acerca das funções da escola. Acreditamos que buscar entender a concepção destes profissionais é de suma importância, já que estas concepções influenciam diretamente em suas práticas pedagógicas. Estas práticas, segundo Mendes e Vaz (2009, p.398), podem: “transformar entendimento, habilidades de *performance* ou valores e atitudes desejadas em representações e ações” (grifos deles). Dessa forma, a visão de mundo tida pelos professores influencia diretamente os indivíduos que estão sendo por eles instruídos.

Ao longo deste texto, lidaremos com uma diversidade de visões docentes acerca da função da escola. Partindo da primícia que tais opiniões são construídas social e culturalmente, trouxemos no referencial teórico um panorama histórico da educação no Brasil e como estas heranças vêm influenciando na concepção atual de escola, que se encontra a seguir. Posteriormente, na metodologia, é possível ver como se deu a elaboração deste trabalho. Em seguida, analisamos os dados e discutimos as respostas obtidas com este estudo nos Resultados e Discussões. Aqui, apresentamos uma sistematização e análise das respostas de docentes de escolas públicas de Natal sobre a função da instituição escolar. E por fim, mas não menos importante, expomos nossa visão sobre o trabalho como um todo.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A escola é uma instituição composta por diferentes sujeitos: estudante, seus pais e demais familiares, professores e outros funcionários, além das demais pessoas que fazem parte da comunidade na qual ele está inserido. São estas pessoas que dão significado, forma, cor e vida a uma escola. Por tanto, reconhecer e analisar como esses sujeitos à definem é de suma importância para o planejamento de políticas públicas que visem melhorar esta instituição e para muitas pesquisas em Educação.

Para entender a função da escola na nossa sociedade e como ela é vista pelos seus agentes nos dias atuais, se faz necessário compreendermos a história dessa instituição e da Educação no Brasil. Em nosso país, a escola surgiu intimamente ligada à Igreja e se manteve assim por mais de dois séculos, com os jesuítas trabalhando na alfabetização e catequização dos índios até a sua substituição pelos missionários da Companhia de Jesus, em 1759. Logo, podemos dizer que o processo educacional no Brasil, surgiu como uma forma de normatização, ao ensinar aos nativos os valores e crenças da nobreza portuguesa (CARVALHO, 1972).

Em 1888, a abolição da escravidão fez com que os escravos passassem de “objeto de trabalho” para uma nova classe social a ser institucionalizada. Surgem assim duas modalidades distintas de educação: uma para a classe proprietária, centrada no desenvolvimento intelectual, artístico e motor de homens brancos e ricos, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos ex-escravos e serviçais (SAVIANI, 2007).

Somente com a proclamação da República, em 1889 as ideias do movimento positivista invadiram as escolas, fortalecendo o Estado e o ensino público. O início do século XX é marcado pelo desenvolvimento industrial, da produção agropecuária e artística do Brasil, que é demarcado pela Semana de Arte Moderna de 22 (CARVALHO, 2001). Um novo cenário brasileiro, tanto de economia quanto de ideias, propiciou mudanças na educação que culminaram no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Esses idealizadores defendiam uma escola muito mais voltada à socialização do que à transmissão do conteúdo, o ensino deveria ser público, laico e aberto a todos (CUNHA, 1994).

Em 1937, com o golpe de Getúlio Vargas e em 1964 através do golpe militar, a ditadura foi instituída no Brasil levando a drásticas mudanças sociais, políticas e econômicas que afetaram a forma de educar e a função da escola para a sociedade, como vemos no trecho de Ferreira-Jr e Bittar (2006):

“Pautado pela repressão, o Estado editou políticas e práticas que, em linhas gerais, redundaram no tecnicismo; na expansão quantitativa da escola pública de 1º e 2º graus às custas do rebaixamento da sua qualidade; no cerceamento e controle das atividades acadêmicas no interior das universidades; e na expansão da iniciativa privada no ensino superior. Reexaminando o conjunto dessas políticas, podemos afirmar que a educação, tal como ocorrera na ditadura Vargas (1937-1945), porém, em maior escala, foi totalmente instrumentalizada como aparelho ideológico de Estado” (p. 1161).

Com o fim da ditadura militar, os anos 1990 demarcam a chegada efetiva do neoliberalismo no Brasil, que coincidiu com o *Projeto de Educação para Todos* (LIBÂNEO, 2012). Tais projetos levaram ao planejamento de uma escola pública aberta aos indivíduos de todas as classes, etnia, religião, etc. Entretanto, o que na teoria deveria democratizar, na prática massificou o processo educacional. A política educacional dos anos 1990 foi estimulada pelo *Projeto Educação para Todos* do Banco Mundial, que visa:

“A formação aligeirada de um professor tarefeiro, visando baixar os custos do pacote formação/capacitação/salário [...] O que diversos pesquisadores chamaram de educação para a reestruturação capitalista, ou educação para a sociabilidade capitalista” (LIBÂNEO, 2012, p.20).

Cada vez mais, os profissionais da rede pública de ensino, são forçados, pela política em que vivemos, a trabalhar em mais de um turno, para ter um salário capaz de suprir suas necessidades de consumo. Provavelmente por isso, a cada dia vemos pessoas infelizes e insatisfeitas com essa profissão. Além do que

“Os propósitos da escolaridade são definidos em termos cada vez mais instrumentais, como meio para outros fins. Com a escola sendo controlada por metas, tarefas e tabelas comparativas de desempenho, não é de se espantar que os alunos fiquem entediados e os professores sintam-se desgastados e apáticos” (YOUNG, 2007, p.1291)

Apesar de não entrarem em um consenso acerca do conceito de qualidade de ensino, educadores e pesquisadores concordam que a escola precisa elevar sua qualidade (BAZZATO et al. 2012). O insucesso da escola pública estaria no fato de ela ser tradicional, estar baseada no conteúdo, ser autoritária e, com isso, constituir-se como uma escola que reprova, exclui os mal-sucedidos, discrimina os pobres, leva ao abandono da escola e à resistência violenta dos alunos (LIBÂNEO, 2012).

Contudo, cremos que, como educadores em formação, podemos não nos render a este discurso, pois como exposto por Paulo Freire (2006, p.61-62): “ensinar exige bom senso [...] respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando”. Assim, é necessária uma maior valorização dos discentes, para que estes se sintam em um ambiente favorável à aprendizagem. E dos docentes, para que estes possam estar dispostos a tais preocupações. É preciso reformular a escola com novas práticas de funcionamento, novos objetivos e direcionamentos. A pesar de parecer utópico, acreditamos que antes de culpar a instituição a qual fazemos parte, devemos pensar se nossas práticas vêm colaborando para a melhoria ou para a falência da mesma. Para tanto, a fim de construir uma nova definição de escola, se faz necessário incidir sobre as concepções de seus agentes, principalmente o professor. Estudos que visem analisar qual a função da escola para professores atuantes e em formação são de suma importância para o planejamento de políticas que visem melhorar o cenário educacional brasileiro. Essa problemática motivou o trabalho aqui apresentado, uma análise feita por licenciandos acerca da função da escola na visão de professores da rede pública de Natal.

## METODOLOGIA

O trabalho aqui apresentado constitui uma sistematização e análise das respostas de docentes de escolas públicas natalenses acerca da função da escola. Tais respostas foram coletadas durante o componente curricular *Estágio Supervisionado para a Formação de Professores I*, pelos alunos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

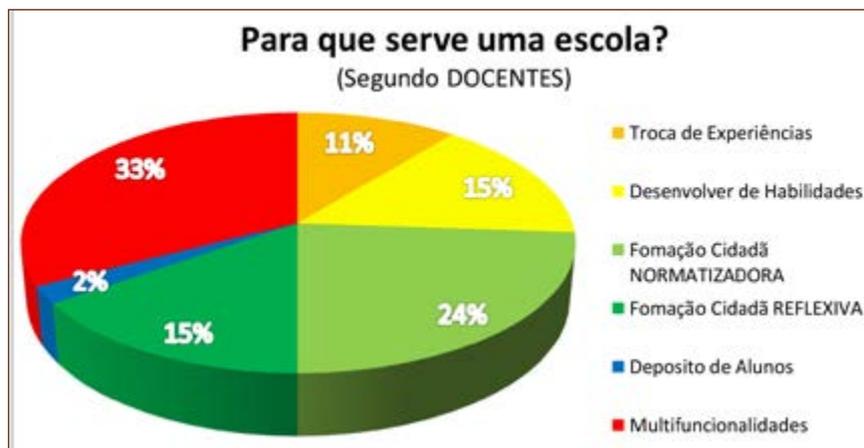
Para tanto, os professores, pais, estudantes e funcionários que participaram da pesquisa respondiam livremente uma ficha com a questão “Para que serve uma escola?”. Cada licenciando envolvido no componente ficou responsável por coletar, em sua escola-campo de estágio, respostas de, ao menos, dois indivíduos de cada grupo anteriormente citado. De posse de todas as fichas, a turma foi dividida em quatro equipes, cada qual responsável por analisar as respostas de um dos grupos de sujeitos supracitados e apresentar as análises para a turma.

Alguns licenciandos do referido componente organizaram-se para uma análise mais aprofundada das respostas. Tal análise abrangeu as respostas coletadas por duas turmas desse componente, uma do turno vespertino e outra do noturno. Vale salientar que não necessariamente analisamos o mesmo grupo de respostas pelas quais ficamos responsáveis anteriormente. Aqui examinamos as respostas dos docentes, que somaram 46 questionários.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

As 46 respostas obtidas dos docentes à questão “Para que serve uma escola?” foram analisadas e classificadas de acordo com seu conceito-chave. A partir desses conceitos foram encontrados seis grupos de respostas: *Formar Cidadãos Normalizados*, *Formar Cidadãos Reflexivos*, *Trocar Experiências*, *Desenvolver Habilidades*, *Depositar Alunos* e *Multifuncionalidade*.

**Gráfico** – Grupos das respostas dos Docentes, à pergunta “Para que serve uma escola?”.



Grande parte dos professores que participaram desse estudo (39%) responderam que a escola serve para formar cidadãos, mas o que é ser cidadão para estes docentes? Como os mesmos conceituam cidadania? Como já dito anteriormente, foram encontradas dois tipos de respostas relacionadas à função da escola de preparar o aluno para exercer sua cidadania: *Formar Cidadãos Normalizados* e *Formar Cidadãos Reflexivos*. Apesar de ambas tratarem da formação cidadã do estudante, tais grupos de respostas foram separados, pois apresentaram definições de cidadania extremamente discrepantes. Devido a este antagonismo conceitual, estes dois grupos foram definidos, exemplificados e analisados separadamente neste trabalho, mesmo ambos tratarem da cidadania.

De todas as respostas coletadas, 24% continham a ideia de que a escola serve para *Formar Cidadãos Normalizados*, sendo esta a segunda maior frequência de respostas. Este grupo é caracterizado pela ênfase na formação de indivíduos moldados à sociedade na qual estão inseridos, fiéis às suas regras, valores e limites, e “cientes de seu lugar” na mesma. As respostas descritas abaixo fazem parte desse grupo e ilustram muito bem esse conceito.

**R1:** *Para formar, no sentido de preparar para vida. Mostrando os limites, regras para um bom convívio social. Sem esquecer que educar-se (para a vida) vai além dos muros da escola.*

**R2:** *Para instruir, educar e formar cidadãos conscientes de seu papel na sociedade, na vida e no mundo como um todo.*

Para estes professores, a escola ainda possui a mesma função pela qual ela surgiu durante a Revolução Industrial. Como exposto por Coimbra *apud* Jesus *et al.* (2012) a burguesia, já no poder, percebeu que era preciso “educar” a massa de pessoas que saía da zona rural e chegavam aos grandes centros urbanos, tornando-os “bons cidadãos” e trabalhadores disciplinados. A escola surgiu com a clara função de inocular a ideologia da classe dominante e, com isso, mostrar o lugar que cada um deve ocupar na sociedade, de acordo com sua classe de origem. Infelizmente, para grande

parte dos professores que participaram deste estudo a escola ainda possui, única e exclusivamente, esta função.

Docentes que entendem a escola como uma instituição meramente domesticadora, levam esta crença para sala de aula e a traduzem em práticas pedagógicas que despotencializam os estudantes em seu aprendizado e em seus processos de subjetivação. Saber que os professores que deram estas respostas são funcionários de escolas públicas é ainda mais preocupante. Estes docentes lidam todos os dias com estudantes de classes menos favorecidas, muitos até em estado de vulnerabilidade social, que veem na escola o caminho para um lugar no mercado de trabalho, para a ascensão social, para um futuro melhor (GRAÇA et al., 2012; ). E o que estes estudantes tão esperançosos e tão cheios de sonhos encontram quando chegam à escola? Profissionais que querem mostrar-lhes “o seu devido lugar”. Discutir sobre o impacto que este fato tem sobre a formação dos estudantes e na própria sociedade fogem aos méritos deste trabalho. Entretanto, não podemos deixar de explicitar que esses apontamentos reforçam a definição de escola como uma instituição reprodutora das desigualdades sociais, tal como visto em Bourdieu & Passeron *apud* Freitag (1980).

Para a nossa surpresa, apenas 15% dos professores descrevem a escola como uma instituição com o papel de desenvolvimento crítico do indivíduo. Em suas respostas identificamos a função da escola de *Formar Cidadãos Reflexivos*. Neste grupo há uma preocupação em preparar o aluno para que ele exerça sua liberdade, sua capacidade de questionar, refletir, repensar, criticar, transvalorar e escolher ou não aquilo que lhe é socialmente imposto:

**R3:** (...) ao meu ver serve como ambiente provedor de atitudes e conhecimentos, a qual deve pretender tornar seus alunos cidadãos atuantes, críticos e reflexivos frente a sociedade a que está inserido . É principalmente no meio escolar que as pessoas constroem suas ideias e visões do mundo e da sociedade em que vivem, mas é também na escola que o indivíduo desenvolve-se socialmente e afetivamente. Por tanto, é papel da escola proporcionar a seus alunos um desenvolvimento global que o prepare para ser uma pessoa que pensa por si próprio, que questiona, critica sua realidade e busca mudanças que o torne melhor.

**R4:** Para formar cidadãos críticos, consciente e visão ampliada que os ajude a ajudar ou mesmo modificar a sociedade!

**R5:** (...) A escola é formadora de hábitos, participação política, pessoas responsáveis. (...) Não acreditando numa escola que apenas prepara o aluno no conteúdo (...).

Outros pensadores da Educação também compartilham essa concepção de que à escola compete o “dever de preparar a nova geração a crer que pode e deve pensar por si mesma, inclusive para corrigir e rejeitar as próprias conclusões de quem educa” (Ghanem, 2012). Diferentemente do grupo anteriormente analisado, este entendimento, pelos professores, da escola como formadora de cidadãos reflexivos leva a potencialização dos estudantes, através da utilização de estratégias e metodologias que os valorizem como sujeitos. Gadotti (1993) também encontrou professores que acreditam nessa tendência mais transformadora e popular da escola que visa o resgate da identidade do aluno, das relações humanas, do compromisso, da participação social e política, dentro e fora da escola. É importante salientar que quando o professor estimula o aluno a refletir sobre o que está à sua volta, a exercer sua autonomia e a ter uma participação ativa na sociedade, ele também propicia que o estudante tenha esta mesma postura em seu processo de ensino-aprendizagem.

As respostas que sugeriam que a principal função da escola é *Desenvolver Habilidades*, totalizaram 15%. Como o próprio nome sugere, nesse grupo foram alocadas as respostas com ênfase no desenvolvimento das habilidades e capacidades dos alunos, sejam elas cognitivas e/ou motoras.

**R6:** *A escola é um espaço de construção de conhecimento e também, de despertar nos alunos a curiosidade e o prazer na busca desse conhecimento.*

**R7:** *Local onde a inteligência o aluno desenvolve-se!*

Não sabemos a concepção de desenvolvimento apresentada nas falas desses professores. Contudo, de acordo com Tognetta, *et. al.* (2011, p.189-190) o que é chamado de “desenvolvimento” difere do que é “aprendizado”.

“O primeiro termo implica pensar em fatores de origem endógena: estruturas internas que serão favorecidas pelas trocas com o meio físico social. (...) O segundo de um modo geral, pode ser explicada como aquisição de uma conduta, o domínio de certo procedimento ou técnica”.

Na categoria de que a escola serve para *Trocar Experiências* se enquadraram 11% das respostas dos professores. Neste grupo o conceito-chave aborda a escola como um lugar onde os discentes se socializam e compartilham experiências e saberes. Como é possível observar nas falas a seguir:

**R8:** *A escola é um espaço de convivência, onde os alunos crescem em conhecimento através da troca de experiências com os professores, colegas e funcionários.*

**R9:** *Serve para aprendizado e vivência, não só dos alunos, mas principalmente de nós professores.*

**R10:** *A escola é um ambiente onde há um compartilhamento de experiências entre o corpo docente, docente [sic] e os funcionários.*

Trocar experiências deve ser uma das funções da escola, principalmente nos tempos atuais. Onde há grande facilidade à informação, a função da escola “não é mais a de informar” e sim, conectar e discutir esses conteúdos, inclusive através da participação coletiva (TOGNETTA, *et al.* 2011, p.191). O preocupante é que os professores, como responsáveis pela conexão dos conhecimentos, vejam o compartilhamento de experiências como a única função da escola, pois é necessário também que os estudantes executem algumas atividades sozinhos, para desenvolver sua autonomia. A socialização é apenas uma das diversas formas de aprender. O que recai na afirmação de Young (2007), na qual é indiscutível discordar que as escolas devem promover a felicidade e o bem estar humano. O problema é que esses objetos aplicam-se igualmente a toda as instituições (exceto prisões, talvez) e não dizem nada específico sobre o propósito das escolas e o que distingue seu papel das demais.

É impressionante, ver que um professora respondeu que a escola serve para *Depositar Alunos*, correspondendo a 2% dos docentes que participaram desse estudo. Sua resposta segue abaixo:

**R11:** *Serve como meio de aprendizagem, porém as políticas transformaram num depósito de alunos.*

Assim como ela, a deputada federal do Rio Grande do Norte, Amanda Gurgel, que se tornou símbolo da classe dos professores após a repercussão de seu discurso em uma audiência pública na Assembleia Legislativa no referido estado. Comunga dessa opinião, que a escola virou um depósito de alunos (A ESCOLA VIROU..., 2011). Tal ideia é reflexo da política de consumo neoliberal, em que vivemos, a qual

“deixa (e estão deixando) nossos países mais pobres, mais excludentes, mais desiguais. Incrementam (e estão incrementando) a discriminação social, reproduzindo os privilégios das minorias (os quais não são poucos em nossa sociedade).” (SILVA e AZEVEDO, 1995, p.136).

O grande entrave que vemos nesse “desabafo” é adequação às ideias neoliberais, de que a escola é uma “instituição falida”. Ao enxergar a escola atual apenas como uma instituição que serve para aglomerar alunos, reduzimos os estudantes a números (GENTILI, 1995). É fato que a escola e todo o sistema educacional brasileiro precisam ser drasticamente reformulados. Todavia, não podemos nos esquecer de que todos nós nos alfabetizamos, nos desenvolvemos e nos formamos nesse sistema educacional dito como falido, logo, para uma parcela da população, mesmo que pequena, a escola funciona. Sendo assim, o que precisamos (urgentemente) é pensar, planejar e praticar uma escola que funcione para todos, não só para alguns. Precisamos democratizar a Educação!

As respostas que se enquadraram em mais de uma categoria ou que continham conceitos muito generalistas e/ou mais de um conceito, foram alocadas no grupo Multifuncional, sendo estas 33% de todas as respostas de professores analisadas.

**R12:** *Uma escola serve para **preparar para vida**, tanto do ponto de vista **conteudista**, que será utilizado na vida acadêmica, quanto do ponto de vista **comportamental**, na **formação de cidadãos** com uma atitude positiva diante da vida, prontos a contribuir ativamente para a sociedade em que vivemos.*

**R13:** *Para promover a educação juntamente com a família. É um espaço onde indivíduos buscam conhecimentos e socializam-se entre si. A escola é um lugar de aprender e ensinar.*

Tais respostas que atribuem à escola tantas funções refletem uma visão holística (*holos*, que significa em grego, *todo*) da educação. Nessa visão, a escola tem a função de formar pessoas que entendam e saibam lidar com a *complexidade da vida* (GADOTTI, 2000). Tal visão é compartilhada tanto por pensadores da área da educação como também pessoas de classes menos favorecidas:

“Para as camadas populares, o cotidiano significa busca de qualidade de vida numa perspectiva integral e integradora (...) não lhes interessa uma escola sem interesses que não atenda suas necessidades concretas de trabalho, lazer, saúde, alimentação, esporte, etc. Para elas, a escola é um centro de múltiplas atividades” (GADOTTI, 1993).

Levando-se em conta a grande quantidade de respostas do grupo multifuncional, principalmente as que continham conceitos muito generalistas, devemos nos questionar: se muitos professores não tem uma concepção bem definida acerca da função da escola, como os mesmos podem ser conscientes da importância da sua profissão, de seu papel na vida dos alunos e na sociedade, da dimensão da docência? Ao percebermos quantos professores pensam que a escola serve para manutenção *do status quo* e de desapropriação, outra indagação deve ser feita: Se a escola serve para moralizar, domesticar e normatizar os alunos, a quem ela está servindo?

Para discutir os resultados aqui mostrados é necessário compreendermos que dentro da pergunta “Para que serve uma escola?” estão embutidas várias outras perguntas e definições, como “Para que serve o professor?” ou “Para quem serve a escola?”. Dessa maneira, nas falas dos professores obtidas nesse estudo pudemos encontrar, muitas vezes, as respostas para essas outras questões.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encontramos nas respostas dos professores acerca da função da escola, uma grande preocupação com a formação do aluno enquanto cidadão. Todavia, a maior parte dessas respostas estava associada não a uma cidadania de emancipação, mas sim a uma formação domesticadora, seguindo os moldes pelos quais a escola surgiu. Em meio a esse contexto, fica a pergunta “A quem serve a escola?” na opinião desses professores. Nota-se então que a educação brasileira para estes profissionais, mesmo após cinco séculos de descobrimento, ainda apresenta o mesmo objetivo pela qual ela chegou ao país com os jesuítas: inocular a cultura de uma classe dominante.

Para a maioria desses professores a escola é multifuncional. Mais estudos são necessários para saber se o entendimento da escola como uma instituição tão transversal se deve à preocupação dos professores em pensarem uma escola que atenda a todas as demandas populares ou à ineficiência dos docentes em perceber qual é o seu papel na sociedade. Estas e outras questões são essenciais, para nós como professores em formação inicial ou continuada, refletirmos sobre a política que nos cerca e como podemos ser sujeitos atuantes sobre elas.

## REFERÊNCIAS

- A ESCOLA VIROU DEPÓSITO DE CRIANÇAS: Professora do Rio Grande do Norte ganha fama ou enfrentar deputados e expor a situação precária da educação no país. **Isto É Independente**. São Paulo, 27 de maio de 2011. Disponível em: <[http://www.istoe.com.br/reportagens/paginar/139233\\_A+ESCOLA+VIROU+UM+DEPOSITO+DE+CRIANCAS+/2](http://www.istoe.com.br/reportagens/paginar/139233_A+ESCOLA+VIROU+UM+DEPOSITO+DE+CRIANCAS+/2)>. Acesso em: 23 abr. 2013.
- BOZATTO, Carla. V; RODRIGUEZ, Rita. C. M. C. Refletir sobre qualidade de ensino: concepções e representação de professores e alunos de uma escola. **Revista de SBEnBIO**. Rio de Janeiro, v. 5, 2012, p.1-9
- CARVALHO, Laerte. R. A Educação. **Revista brasileira de história da educação**. n.2, Jul/dez. 2001, p. 137-152.
- CUNHA, Marcus. V. da. A dupla natureza da escola nova: Psicologia e ciências Sociais. **Caderno de pesquisa**. São Paulo, n.88, Fev. 1994, p. 64-71.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Coleção Leitura. Paz e Terra. São Paulo. 34 ed. 2006. 148 p.
- FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e Sociedade**. Coleção Educação Universitária. 6ª ed. Ver. São Paulo: Moraes 1980. 142 p.
- FERREIRA JR, Amarilio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização de professores. **Educação e Sociedade**. Campinas. v. 27, n. 97, set./dez. 2006, p.1159- 1179.
- GADOTTI, Moacir. **Organização do trabalho na escola**: Alguns pressupostos. Série Educação em ação São Paulo: Ática. 1993, 100 p.
- GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais de educação. **São Paulo em Perspectiva**. Vol.14, n.2, 2000, p. 3-11.
- GENTILI, Pablo. Como reconhecer um governo neo liberal? Um breve guia para educadores. SILVA, Luiz H; AZEVEDO, José . (Orgs.). **Reestruturação curricular**: Teoria e prática no cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 128-137.
- GHANEM, Elie. A educação na mudança social: lugar central, lugar secundário e lugar nenhum. **Educar em Revista**. Ed. UFPR. Curitiba. n.45, Jul/set. 2012, p.213-229.

GRAÇA, Arial. S; GUEDES, Egival L. A; CARVALHO, Filipe M.F; SANTOS, Flaviane.V; MOTA, Juliana S.P; NASCIMENTO, Raíza B.T; MAKNAMARA,

Marlécio. Uma escola sem fim: Suas funções segundo estudantes sergipanos. **Revista de SBEnBIO**. Rio de Janeiro, v. 5, 2012, p.1-9.

JESUS, Thayane K. S.; GUEDES, Egival L. A.; ARAUJO, Ísis. B.; SENA, Thiago. B.

MAKNAMARA, Marlécio. Escola, instituição formadora: concepções de docentes sergipanos. **Revista da SBEnBIO**, Rio de Janeiro, v. 5, 2012, p. 1-8.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, 2012, v. 38, n. 1, p. 13-28.

MENDES, Regina; VAZ, Arnaldo. **Educação em revista**. Belo horizonte. v.25, n. 3, Dezembro de 2009, p.395-411.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v.12, n.34, jan./abr. 2007, p. 152- 180.

SILVA, Luiz H. da. e AZEVEDO, José Clóvis (org.) **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano escolar**. Petrópolis, Rj: Vozes. 1995.

TOGNETTA, Luciene R. P; OLIVEIRA, Karina; KIKUCHI, Paula A. Quando o educador quer saber o que é aprendizagem: um olhar sobre a tarefa da escola. **Educação Unisinos**. Vol.15, n 3. Setembro/dezembro 2011, p. 188-195.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**. Campinas, set./dez. 2007, vol. 28, n. 101, jan./abr. 2007, p. 1287-1302.

# A INDIGNAÇÃO EM FREIRE: UMA CONFIRMAÇÃO DO NOSSO ESTÁ NO MUNDO, COM O MUNDO E COM OS OUTROS

**IZAIAS DA SILVA ALVES**

Universidade Federal do Piauí (UFPI); Graduando do Curso de Pedagogia – pensikant@hotmail.com

**PEDRO PEREIRA DOS SANTOS**

Universidade Federal do Piauí (UFPI); Área de Fundamentos Filosóficos da Educação, orientador – santos.pedropereira@gmail.com

## INTRODUÇÃO

Um estudo sobre Paulo Freire e sua obra não poderia se firmar sobre outra base epistemológica se não aquela que concebe homens e mulheres como seres sociais e inacabados que, por estarem no mundo, com os outros, assumem o risco de transformá-lo tanto sua pela postura política, ética e estética quanto pelo rigor científico do pensamento crítico comprometido com a criação e recriação do mundo e dos seres humanos. Nessa direção, a Pedagogia do Oprimido (1979) traz a expressão genuína do pensamento dialético de Freire, que perpassa por toda sua obra culminando em Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos (2000).

O papel que a indignação vai exercer na proposta pedagógica freireana é dialético na medida em que compreende que o contexto social é luta incessante entre a possibilidade de construção da liberdade e as condições, subjetivas e objetivas dos sujeitos sociais, que podem validar a opressão.

Deste confronto, visa-se instigar os seres humanos a não validarem as situações-limite que negam o seu direito de ser mais. O que se pretende é a conquista da liberdade, entendida como processo permanente de o ser humano se fazer presença no mundo em companhia de outrem. Pois é apenas juntos como companheiros de andarilhagens que nos tornamos arquitetos de uma nova sociedade mais justa e fraterna. Desta feita, o presente trabalho tem como objetivo analisar a categoria indignação em Paulo Freire, e com base nela, inspirar-nos para apontar algumas contribuições no tocante à transformação da realidade social e educacional vigente.

Conforme estes objetivos, elaboramos duas questões que sustentam este trabalho, sendo: como se configura a indignação no pensamento de Paulo Freire? E nos inspirando nela, que contribuições podemos apontar para a transformação das esferas social e educacional?

Ancorados nestas indagações, adotamos a pesquisa qualitativa de procedimento bibliográfico. Entendemos como modalidade de pesquisa qualitativa aquela que tem como uma das suas características predominante o interesse em auscultar os sentidos e os significados subjacentes presentes nas falas dos sujeitos da pesquisa, valorizando suas crenças, valores e saberes (CHIZZOTTI, 2008; OLIVEIRA, 2008).

Estes estão também presentes nos textos escritos e, por tal motivo, definimos o procedimento bibliográfico para a construção e análise dos dados. Conforme Gil (2007), a pesquisa bibliográfica exige do pesquisador a realização de cinco tipos de leitura.

O primeiro deles é a exploratória na qual o investigador tendo definido o problema da pesquisa e os seus objetivos, seleciona as obras pertinentes por meio de uma leitura global. No segundo

tipo de leitura, a seletiva, o pesquisador aprofunda o estudo atentando-se para as obras ou partes delas que são relevantes para o que se pretende investigar. Feita esta seleção, realiza-se a leitura analítica por meio da qual se exige do pesquisador a capacidade de ler bem e registrar a obra ou parte dela relevante para construir respostas ao problema de pesquisa, organizar e sintetizar as informações obtidas, compreender as intenções dos autores dos textos lidos, hierarquizar as idéias e sintetizá-las. Por último, na leitura interpretativa o pesquisador amplia a sua compreensão acerca do assunto pesquisado. E para tanto, dialoga com outros conhecimentos construídos a fim de explicar de forma mais consistente possível o objeto de pesquisa.

Inspirando-nos então nestas orientações, organizamos o presente trabalho em quatro momentos interligados, sendo que no primeiro deles discutimos a categoria indignação; no segundo, refletimos sobre a mesma como atitude pedagógica e no terceiro a examinamos enquanto atitude política. Já no quarto momento, esforçamo-nos para apresentar algumas contribuições dessa discussão tanto para o campo social como educacional.

Como saldo desta empreitada, tivemos alguns resultados, como a máxima de que a educação em Freire é política na medida em que ela assume o compromisso pela construção da emancipação humana. Ainda nessa direção, a indignação é tida como atitude que nega as situações- limite para construir a beleza da morada humana.

Outro aspecto positivo da indignação é seu papel humanizador no sentido de que combate tudo aquilo que nega a vocação ontológica do Ser humano que tende a condenar homens e mulheres a serem menos quando estes foram vocacionados, no ato de sua criação, a serem mais, seres finitos criados para o infinito.

## **SOBRE AS INDIGNAÇÕES DO SER HUMANO NO CENÁRIO ATUAL**

O termo indignação é polissêmico, porque nele estão contidos diversos significados atribuídos a ele pelos sujeitos sociais situados no seu contexto econômico, social e cultural de cada época histórica. Nessa direção, para alguns sujeitos sociais o indignar-se pode significar apenas certo descontentamento diante de um problema enfrentado sem criar estratégias para superá-lo. Para outros, ela pode ser apenas um posicionamento do sujeito contra algo que o angustia, o que exige dele uma postura de enfrentamento da situação que o angustia, embora de forma solitária.

Noutra direção, a indignação conforme o ideário neoliberal manifesta-se mais como uma revolta de alguns sujeitos que se posicionam contra a precária qualidade dos serviços públicos prestados pelo Estado. Para esses, a revolta é criadora de possíveis soluções sendo uma das mais defendidas a privatização dos serviços públicos, ocasionando mudança na configuração do Estado de bem-estar social porque transfere parte de suas responsabilidades em garantir efetivação dos direitos sociais para as instituições de natureza privada.

Conforme o exposto, a indignação é quase sempre uma atitude de descontentamento frente à negação dos serviços prestados pelas instituições públicas, resultando também na culpabilização daqueles profissionais atuantes na área. Dessa forma, desenvolve-se um pensamento que ratifica que o público é aquilo que remete a algo sem qualidade devida, enquanto o privado torna-se sinônimo de qualidade desejada.

Desta maneira, a privatização torna-se uma espécie de terra prometida na qual os tidos como clientes obterão leite e mel com selo de qualidade para saciar sua sede e fome de serviços que aten-

dam os seus direitos sociais, como educação, saúde, transporte, lazer, moradia, dentre outros. Para tal fim, o ideário neoliberal instiga os sujeitos a acreditarem ainda que a situação de miséria enfrentada por eles ocorre devido a alguns fatores, como sua baixa escolaridade que dificulta a inserção no mercado de trabalho.

Nesse sentido, o problema não é do sistema capitalista que se alicerça tanto na desigualdade como também na exclusão (SANTOS, 2008), mas dos sujeitos incapacitados para atenderem as demandas do seu tempo histórico marcado por intensas mudanças nos âmbitos das novas tecnologias da informação e comunicação (TICs), da política, do social e cultural.

Dessa forma, parece que incutem nos sujeitos a idéia de que devem indignar-se muito mais consigo mesmos do que com a lógica do sistema que os produz e os reproduz continuamente. Revoltados contra si e pouco conhecendo as relações de poder nas escalas locais, regionais, nacionais e transnacionais, alguns que detêm condições financeiras mínimas buscam construir as suas competências e habilidades para se inserir no instável mercado de trabalho que lhe garante as condições precárias de sobrevivência. Neste cenário social, a educação é tida como fator de inclusão social. Dela se exige não tanto a problematização do cotidiano, mas a solução emergencial de problemas atinentes à ordem vigente.

Com este intuito, prevalece em diversas instituições a idéia de treinamento profissional em detrimento de uma sólida formação teórica, técnica, científica, ética, estética e política. Tanto no espaço educativo escolar como no universitário, a formação de estudantes e de professores tende cada vez mais a se tornar aligeirada, pois os organismos multilaterais que financiam partes da educação nacional como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) prezam pela eficiência e eficácia na maximização de lucros. (LEHER, 2007; CALADO, 2007)

Tendo esta como preocupação basilar, torna-se célere a formação dos profissionais da educação, tornando-os mais num tarefeiro do que intelectuais comprometidos com a transformação social (GIROUX, 1997).

Sendo assim, compreendemos que os sujeitos alinhados com a perspectiva neoliberal tende a conceber a indignação de forma positiva quando esta denuncia a baixa qualidade dos serviços públicos e defende a sua privatização. Por outro lado, concebem-na de forma negativa na medida em que os grupos sociais majoritários menos privilegiados rejeitam o ideal em voga e proclamam a criação de uma nova sociedade democrática no qual todos sejam sujeitos de direitos vocacionados à emancipação humana.

Esta concepção de indignação negativa para os intelectuais neoliberais é a que adotamos como positiva neste trabalho, pois em sintonia com Freire (2006) concebemo-na como força que força o humano a pensar e a lutar incessantemente para reinventar o mundo.

Para o autor, nenhuma transformação será possível com a acomodação às mazelas da vida, porque se quisermos realmente transformar o mundo, temos que estar dispostos a assumir uma postura de luta, de rebeldia.

Tal pensamento se manifesta de forma mais intensa na obra *Pedagogia da indignação* na qual Freire (2000) demonstra a sua capacidade de enfurecer como também a de amar os seres humanos e o mundo, transformando-se dialeticamente.

Nesta perspectiva é possível perceber que em Freire, a indignação existe quando há o amor. Tendo em vista que de nada adianta a raiva vazia, pois esta é pura quimera. Se a injustiça nos causa

*re-volta* é porque louvamos a justiça. Se a opressão nos indigna é devido amarmos a liberdade. E, se a amamos, lutamos para que ela se concretize. Assim, lutar e amar torna-se um duo indissociável. Mas o que é a indignação afinal? E o que seria uma pedagogia da indignação?

Etimologicamente indignação vem do latim *indignat-io, -nis* que é uma derivação do verbo *indignare* que significa revoltar. De fato a indignação é um sentimento de repulsa a uma ação indigna e, por tal motivo, é tida como uma situação de revolta que exige uma tomada de decisão. No caso em questão revoltar significa voltar a um ponto inicial para seguir de novo, mas agora por caminhos ou de forma diferente.

Nessa direção, a Pedagogia da indignação denuncia as situações-limite que negam a liberdade dos seres humanos, mas também anuncia a possibilidade de mudança da sociedade. Assim, ela se manifesta como força que instiga os sujeitos a terem esperança, pois diz Freire (1994, p.99):

Enquanto projeto, enquanto desenho de um mundo diferente, menos feio, o sonho é tão necessário aos sujeitos políticos, transformadores do mundo e não adaptáveis a ele, quanto (...) é para o trabalhador, que projete em seu cérebro o que vai executar antes mesmo da execução.

Percebemos então que o sonho é imprescindível para desconstrução dos laços de opressão e construção de espaços democráticos de debates que favoreçam a autonomia. Isto significa que sonhar é um ato político do sujeito social de se projetar para além do contexto vivido, transformando-o noutro que só foi possível porque antes sonhado. Assim, a esperança não é esperar que algo aconteça, mas projetar o desejado e com base nele criar estratégias para concretização do que foi sonhado.

O sonho assim entendido torna-se algo ameaçador para os que desejam permanecer no poder. Para eles, a estratégia adotada é a que nega os sonhos dos sujeitos menos privilegiados, influenciando-os a desistir de lutar, estereotipando-os como usurpadores da ordem vigente, negadores do progresso e da moral dos bons costumes.

Esta postura criticada por Albert Memmi (1967) na obra intitulada Retrato do Colonizado precedido do Retrato do colonizador, tende a enfraquecer a luta dos que pretendem construir a sua autonomia, fazendo com que sintam vergonha dos seus sonhos, valores, saberes e exalte o *modus vivendi* do opressor.

Na contramão da alienação tida como a entrega do projeto de vida de alguém a outrem, entendemos a Pedagogia da indignação como campo teórico que problematiza os sujeitos a negarem a condição de hóspede do dominante e que se conquistem como donos de si mesmos.

## A INDIGNAÇÃO COMO ATITUDE PEDAGÓGICA

Desta feita, avançaremos a nossa discussão sobre a indignação como atitude pedagógica e, para tal fim, estabelecemos a diferença entre a pedagogia da revolta e a conservadora.

Como já exposto, a indignação defendida por nós em conformidade com Freire, significa negação esperançosa porque além de negar as situações dramáticas da vida humana, cria pedagogicamente estratégias de luta para superar o que nos desumaniza. Nesse sentido, a luta indignada e amorosa não se efetiva pelo espontaneísmo, por bravura incontida ou apenas vontade de vencer, embora esta seja importante.

Por sua vez, a indignação exige do revoltado a capacidade de análise crítica das condições subjetivas e objetivas, o planejamento das ações, a construção de parcerias em prol do fortalecimen-

to da luta, conhecimento crítico, dentre outros. Por tal motivo, entendemos que o ato de se indignar se converte numa atitude pedagógica, porque exige do sujeito que se indigna a construção e a sistematização de estratégias de convencimento para que se conquiste coletivamente o poder desejado. (FREIRE, 1985)

Dessa forma, quando os movimentos sociais populares reivindicam os seus direitos por meio de estratégias como greve, passeatas e outras formas de manifestações pressupõem-se deles a capacidade de fazerem bem o que fazem, pois como diz Benjamin (1994), a luta política que visa a superação da barbárie exige a aliança entre a dimensão teórica e a técnica. Demo (2007) ainda acrescenta que para tal fim a qualidade formal (teórica, técnica e científica) fortalece a qualidade do agir político do cidadão.

Afinado com este pensamento, Freire (1985) compreende que a revolta possui uma dimensão pedagógica, porque implica em construir estratégias para envolver novos atores e consolidar a participação daqueles que já participam da luta pelo seu direito de ser. Para estes, o autor defende uma educação progressista, pois pretende formar novos seres humanos comprometidos em se transformar, transformando o mundo a que pertence. Esta educação é diferente da conservadora que mantém o poder de mando de alguns, pois a sua aposta é no ímpeto criador do ser humano para intervir e mudar o seu contexto social.

Negando a indignação, a educação conservadora tem por finalidade ideológica a manutenção do sistema e da estrutura hierarquizadora das relações na sociedade e nas instituições de ensino. Nesta perspectiva, objetivo do ensino é garantir que a mudança dificilmente ocorra. Para isso, o conteúdo e os métodos adotados para produção do conhecimento estão imbuídos de aspecto ideologizante que atribuem aos educandos, a Deus ou ainda a um determinismo histórico, a responsabilidade pela situação social desumanizadora.

Gadotti (1991, p.62) ao escrever sobre a educação conservadora, afirma que:

*A pedagogia reacionária, pedagogia do colonizador é uma pedagogia que forma gente submissa, obediente, incapaz de participar. Essa pedagogia esconde-se, hoje, atrás de uma pseudo-não-diretividade. É uma pedagogia da omissão que faz o jogo da ideologia dominante, cujo objetivo fundamental é a não-participação, a docilidade, a subserviência.*

Dessa maneira, a pedagogia supracitada é o oposto da pedagogia que Freire propõe como indignação. Esta última pretende combater a primeira e, combatendo-a, constrói outra proposta para a educação que, progressista, favorece a emancipação do indivíduo como sujeito na construção de seu conhecimento e de sua autonomia política.

Partindo desta constatação, compreendemos que a atitude pedagógica no campo educativo visa tanto questionar as práticas de ensino tradicional que tolhem a capacidade do educando de construir sua autonomia como sujeito ativo no processo ensino-aprendizagem como também no campo social intenta superar a realidade negadora das condições de possibilidades de o humano ser mais.

Defendendo este propósito, Freire (2000) opõe-se ao tecnicismo entendido como tendência pedagógica que enfatiza demasiadamente o domínio de métodos e técnicas a serem apreendidos pelo professor afim de que os educandos aprendam conteúdos descontextualizados, impedindo-lhes de intervir criticamente no seu contexto social.

Indignar-se contra esta concepção de educação tecnicista leva-nos automaticamente à denúncia e ao anúncio. “Denunciar a prática imoral que é a aula tecnicista e de anunciar uma prática

diferente” (FREIRE, 2000, p. 32). Para Gadotti (1998), a pedagogia progressista é construtivista no sentido de problematizar, construir temas geradores, pesquisar e promover ações transformadoras da realidade excludente.

É deste processo que resulta o conhecimento comprometido politicamente em tornar os excluídos novos sujeitos sociais atuante no palco da história. Noutra direção, conhecer sem o compromisso de mudar é servir à estrutura conservadora.

O conhecimento só é bom por si mesmo porque nos fornece base e informação para a interpretação e a transformação. Como seres no mundo, com o mundo e com os outros, não podemos ser neutros. Para Freire (2000, p.80), “não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. Acomodação em mim é apenas caminho para a “inserção”, que implica *decisão, escolha, intervenção* na realidade”.

Assim, o educador progressista, indignado que é, toma a decisão de intervir no mundo e mais especificamente na educação. O seu objetivo é a superação da prática excludente da educação tecnicista que ensinando a leitura das palavras separado da leitura do mundo, tem servido mais à conservação que à transformação. Esta dicotomia leitura das palavras x leitura do mundo tem contribuído à produção de uma gama significativa de analfabetos políticos que mantém a estrutura social opressora.

Portanto, a indignação como atitude pedagógica funda-se na conscientização de que somos condicionados, mas não determinados pelos fatores econômicos, políticos, sociais e culturais. Por ser ciente disso, indignamos e lutamos coletivamente para superar as algemas sociais que nos impedem de ser mais.

Mas essa luta coletiva não é gestada espontaneamente, pois exige dos sujeitos históricos em marcha pelos seus direitos de ser, a construção de estratégias de convencimento para envolver outros atores sociais na luta pela conquista da liberdade. Este saber convencer o outro para que se comprometa no processo de gestação de uma nova sociedade é o que entendemos, em consonância com Freire, como atitude pedagógica.

O que pretendemos chamar atenção é que por mais que um determinado grupo seja revoltado, consciente de que é capaz de transformar o mundo, esperançoso, domine a teoria para lutar de forma mais consistente, denuncie as injustiças e anuncie as possibilidades de conquistas do povo, basta-lhe ainda o saber convencer bem de que a sua luta é justa porque se funda na solidariedade, na igualdade, na autonomia, na tolerância, no respeito às diferenças e na dignidade de homens e mulheres que fazem o mundo, com ele e com os outros.

## A INDIGNAÇÃO COMO ATITUDE POLÍTICA

Dito isto, compreendemos ainda a indignação como atitude política porque inspirados em Freire defendemos o pressuposto de que toda educação é comprometida com uma determinada concepção de sociedade e de ser humano a ser formado por e para ela. Por isso, o sistema educacional define os tipos de conhecimentos a serem ensinados, os valores estéticos, éticos e políticos, a metodologia mais adequada, os referenciais teóricos, as técnicas de ensino, os profissionais mais competentes para tal fim, dentre outros.

Toda esta estrutura educacional é construída para educar o ser humano, pois este ao nascer não possui o acervo cultural da sociedade da qual fará parte. Cientes disto, os sujeitos sociais criaram

instituições responsáveis pela transmissão, criação e recriação do conhecimento para os diversos tipos de educandos, como crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Este é um dos motivos que contribuiu para o surgimento da instituição escolar. Por meio dela, aposta-se na possibilidade de os educandos construírem a sua autonomia, entendida como a “capacidade de decidir-se, de tomar o próprio destino em suas mãos”. (GADOTTI, 1998, p. 115).

Todavia, numa sociedade de classe os grupos dominantes visam manter-se no poder e, para tal fim, negam a educação como uma das ferramentas de luta para transformação das desigualdades e legítima outra voltada à conservação do seu status quo. A este tipo de educação, Freire a denomina de conservadora, porque pretende manter os grupos minoritários em condições melhores de usufruir dos bens econômicos, sociais e culturais, enquanto a maioria da população sobrevive desprovida das condições básicas de participação do banquete social.

Considerando este quadro, compreendemos então a indignação como atitude política no sentido de nos instigar a lutar por outro modelo de sociedade na qual os seres humanos são vistos como sujeitos da história e não objetos de mando de outrem que detém maior poder.

Para este fim, a educação é entendida como processo indignador que forma sujeitos rebeldes para não se aceitar como oprimidos e nem como opressores, mas sujeitos que libertando contribui na libertação de outros.

Nesta educação, o educador é um ser político que propõe um projeto, combate as ideologias que tentam refutá-lo e assume a politicidade de sua prática pelo conhecimento da impossibilidade de assumi-la como neutra. Assim, o educador progressista além de ensinar muito bem sua disciplina deve: “desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política, e histórica em que é uma presença” (2000, p. 44).

Sendo assim, a competência do educador não se resume apenas ao domínio de conteúdos e técnicas de ensino tão somente, pois envolve também a sua capacidade de se inserir como sujeito político transformador do mundo.

A indignação enquanto atitude política consiste basicamente no reconhecimento da politicidade da educação que, jamais pode ser neutra. Nesse sentido, o seu papel social tende tanto a manutenção como a transformação da estrutura social vigente.

Assim, não faz sentido pensar em indignação como atitude política senão para a luta contra a estrutura e pensamento neoliberal que dissemina a idéia de que é impossível mudar. Esta ideologia nos leva a aceitar os fatos como algo pré-estabelecido e indiscutível. Assim, não há nada a fazer contra a exploração de pessoas, contra a pobreza, ou contra a corrupção em nosso país, por exemplo, porque defende que há um determinismo natural que garante a necessidade destes fatos.

A indignação combate esta postura ideologizante que pretende inibir a luta pela mudança. Para Freire, “não há atualidade que não seja palco de confrontações entre forças que reagem ao avanço e força que por ele se batem” (2000, p. 54). Contudo, como progressistas e indignados com a atual situação política, temos que nos empenhar na luta pela mudança, pela redução da distância entre o nosso discurso e a nossa prática de progressistas.

Desta forma, como educador somos todos políticos na medida em que o nosso fazer educativo é simbiose de um conjunto de intencionalidades que podem tanto contribuir para a construção da liberdade como também da heteronomia dos seres humanos. Sendo assim, o educador progressista aposta no ato educativo indignador, que pelo fato de ser político, torna os sujeitos sociais comprometidos com a transformação do mundo em que se encontram

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, como seres que estão no mundo, com o mundo e com os outros, o homem e a mulher são desafiados no seu contexto sócio-histórico a viverem dialeticamente ora de forma resignada, o que contribui para a validação das mazelas do mundo, ora de maneira indignada em busca da conquista permanente da sua liberdade.

Nesse sentido, se somos adaptados, também nos forjamos como capazes de nos indignar para romper as situações-limite que nos aprisionam. Esta transcendência exige do ser humano a capacidade de fazer a leitura crítica do mundo, de se angustiar e de lutar de forma individual e coletiva para transformar o seu *habitat*.

Num cenário social e educacional marcado pelas desigualdades entre os seres humanos, a indignação como atitude pedagógica e política torna-se relevante porque instiga os sujeitos à revolta amorosa, entendida como luta comprometida pela construção e garantia dos direitos, principalmente, dos sujeitos menos privilegiados.

Assim, pela indignação nos fazemos rebeldes que não aceitam a manutenção da ordem opressora. Por tal motivo, lutamos pela liberdade que não é dado a ninguém, mas é construída em companhia com outros sujeitos de andarilhagens.

Posto isso, indignar-se no campo social exige o comprometimento com lutas que superem a desigualdade e a exclusão em diversos âmbitos, como ambiental, gênero, diversidade étnico-racial, orientação sexual, cultural e religiosa.

No campo educacional, a indignação pode contribuir ainda para que a comunidade escolar lute para superar desafios, como o analfabetismo, distorção idade-série, reprovação, aprovação sem critérios éticos o que prejudica a vida dos estudantes, respeito à diversidade, superação de preconceitos, dentre outros.

Como se evidencia, configurando-se como atitude político-pedagógica, a indignação torna-se uma categoria fundante à prática educativa do educador progressista. Este, por sua vez, indignado com as situações inibidoras da efetivação da humanidade em cada homem e mulher, objetiva a formação integral de seus educando e não apenas a instrumentalização.

Desta forma, o educador fundado na indignação contribui sobremaneira para a formação de sujeitos autônomos, criadores e não apenas receptores passivos e repetidores de práticas já pensadas e executadas. Porque o seu conteúdo de ensino é a realidade circundante ao educando e a metodologia de ensino é a sua problematização.

Seres objetivados na humanidade e subjetivados na singularidade, homem e mulher educados por uma pedagogia da indignação tornam-se capazes de escolher sozinho o caminho que querem trilhar. Assumem-se como construtores da história, verdadeiros atores atuando no teatro da vida real, protestando contra as injustiças e reivindicando melhorias de vida para si, para os outros e para o mundo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria de Lourdes de. Posfácio. Brasil: um retrato das políticas educacionais e da pedagogia da exclusão. In: JEZINE, Edineide. **Educação e Movimentos populares: novos olhares**, Campinas, SP: Alínea, 2007.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre literatura história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. Movimentos sociais por uma sociabilidade alternativa: enfrentamentos e apostas. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes de; JEZINE, Edineide. **Educação e Movimentos populares**: novos olhares, Campinas, SP: Alínea, 2007.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2005.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 8 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 32 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir & GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia**: diálogo e conflito. São Paulo: Cortez, 1985.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder**: introdução à teoria do conflito. 10 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Cortez, 1998

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2007

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

LEHER, Roberto. Educação popular como estratégia política. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; JEZINE, Edineide. **Educação e Movimentos populares**: novos olhares, Campinas, SP: Alínea, 2007.

MEMMI, Albert. **Retrato do Colonizado precedido do Retrato do colonizador**. Trad. Roland Corbier. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

OLIVEIRA, Maria Marly de. Metodologia, métodos e técnicas: buscando definições. In: **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

# DISCENTES POR DISCENTES: O QUE ESTUDANTES NATALENSES PENSAM ACERCA DA FUNÇÃO DA ESCOLA?

**ANGELICA KAYNNE DA CUNHA MOURA**

(Bolsista PROPESQ/ Universidade Federal do Rio Grande do Norte) – [angelicakaynne@hotmail.com](mailto:angelicakaynne@hotmail.com)

**CASSIANA HELENA EVANGELISTA SANTOS E SOUZA**

(Universidade Federal do Rio Grande do Norte) – [cassianavip@hotmail.com](mailto:cassianavip@hotmail.com)

**FLÁVIA SANTOS DA SILVA**

(Bolsista PROGRAD/ Universidade Federal do Rio Grande do Norte) – [unyflavia@hotmail.com](mailto:unyflavia@hotmail.com)

**RANIERY DE OLIVEIRA SANTANA**

(Bolsista PROPESQ/ Universidade Federal do Rio Grande do Norte) – [raany\\_santana@hotmail.com](mailto:raany_santana@hotmail.com)

## INTRODUÇÃO

*Caderno, lápis, carteira, aluno, professor, diretor, colegas, recreio, lazer, segunda casa, segurança, crescimento, aprendizagem.* Estas não são apenas palavras que constituem uma escola, mas sim elementos que a caracterizam e lhe dão significado, fazendo com que ela exista. Em outras palavras, a instituição escolar não é feita somente de objetos, ou de pessoas, ou de situações vivenciadas, ela é organizada num conjunto de interações que convergem interligando todos esses termos para então ser definida como a conhecemos.

Partindo da necessidade de conhecimento acerca da escola, foi realizada esta pesquisa com o objetivo de conhecer e analisar a visão dos alunos nas respostas à pergunta “Para que serve uma escola?”. Os licenciandos do componente curricular *Estágio Supervisionado de Formação de Professores I* (Ciências Biológica/UFRN) coletaram as respostas dos discentes de escolas de Natal/RN. As respostas obtidas foram agrupadas de acordo com a ideia principal que as unia. Pesquisas como esta nos permitem adquirir uma visão acerca da realidade educacional, nos guiam para a busca por mudanças, melhorias na atual situação do ensino. Por meio do presente trabalho, pudemos conhecer a concepção que os alunos têm da escola enquanto instituição.

O que apresentamos aqui é resultado de discussões em sala de aula a respeito dos questionários. Nosso trabalho está organizado da seguinte maneira: iniciamos com o

referencial teórico sobre a função da escola; em seguida, a metodologia utilizada na pesquisa. Na sequência, é feita a análise das respostas dos discentes à pergunta “para que serve uma escola?”. Por fim, discutiremos os resultados obtidos no trabalho em questão, seguido das considerações finais.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Com a perspectiva de organizar o sistema nacional de ensino no início do século XIX após a industrialização, viu-se a necessidade de preparar as pessoas para o novo sistema de trabalho que acabara de surgir. Nesse contexto surge a escola europeia. Após esse período, se viu na escola a oportunidade de capacitar pessoas que colaborassem com o avanço da economia do país (DE MARI, 2011). Ainda segundo De Mari (2011), a escola é

uma construção histórica e social e, de acordo com o desenvolvimento material de determinado tempo, teremos um determinado modelo hegemônico dela. É um espaço

formativo e propositivo no qual é possível materializar processos de avanço sobre a formação naturalizante e precária, ou reproduzi-las (DE MARI, 2011, p. 78-79).

A Escola, que antes era vista como instituição social especializada, atendendo somente aos filhos das famílias de poder na sociedade, expande-se, após a industrialização, atendendo também aos trabalhadores, preparando-os para o manuseio de técnicas operacionais até então desconhecidas, ou fornecendo-lhes os conhecimentos básicos da língua e do cálculo (BOCK, 2008). Ainda de acordo com Bock (2008), a escola ganhou importância e ampliou suas funções, porque as famílias já não podiam mais, sozinhas, preparar seus filhos para o trabalho e para a vida social:

Era preciso entregar essa função a uma instituição que soubesse educar, não mais para a vida privada, do círculo familiar e do trabalho caseiro, mas para o trabalho que se encontrava no âmbito da vida pública, cujas regras, leis e rotinas iam além dos conhecimentos adquiridos pela família (BOCK, 2008, p. 267).

A universalização da escola foi um fator contributivo para que a escola adquirisse as funções atuais em nossa sociedade: uma instituição para a sociedade, trabalhando a serviço dessa sociedade e por ela sustentada a fim de responder às necessidades sociais. Young (2007, p. 1288.) complementa, ainda, com a ideia de que a escola é um “espaço formador, responsável por promover a aquisição do conhecimento”. O que não é muito diferente do proposto por Bock (2008), anteriormente. Na escola temos a possibilidade de construir muito das respostas e das perguntas necessárias à compreensão de nossas vidas, de nossa sociedade e de nosso cotidiano. Podendo, ainda, ser entendida como o espaço onde adquirimos a ideia do tempo histórico e da transformação pela qual a humanidade vem passando.

Nos últimos anos os problemas da escola pública brasileira estão enfocados no seu suposto insucesso, o que seria explicado pelo fato de ela ser *tradicional*, de estar baseada somente no conteúdo (LIBÂNEO, 2012). Para os defensores dessa ideia seria preciso um novo modelo de escola, novas práticas de funcionamento. Com a sociedade cada vez mais complexa, exige-se dos educadores o desenvolvimento de novas “possibilidades” para tornar o ensino significativo e interessante para os alunos. É necessária a compreensão dos ritmos de aprendizagem de cada indivíduo para “superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno” (DAYRELL, 1996, p. 5). De acordo com Dayrell (1996, p. 5) o “tratamento uniforme dado pela escola só vem consagrar as desigualdades e as injustiças das origens sociais dos alunos.” Dessa forma, não podemos mais pensar na escola como uma instituição única, na qual o acesso ao conhecimento é visto como um produto.

## METODOLOGIA

O trabalho consistiu na análise das respostas de 67 discentes de escolas natalenses acerca da função de uma escola. Como atividade do componente curricular Estágio Supervisionado de Formação de Professores I, os licenciandos coletaram as respostas de pais, estudantes, professores e servidores para a seguinte pergunta: “Para que serve uma escola?”. Os depoimentos foram coletados a partir da escolha aleatória dos sujeitos que iriam responder à referida pergunta.

De posse das respostas de pais, estudantes, professores e servidores a turma de licenciandos dividiu-se em quatro equipes (uma para cada grupo de respostas dos sujeitos participantes da pesquisa). Cada equipe ficou responsável por analisar o conteúdo das respostas e, em seguida, apresentar e discutir os resultados de sua análise para toda a turma do componente em questão. Tais

respostas trouxeram a visão dos sujeitos ligados às escolas públicas da cidade de Natal/RN, acerca da função da escola.

No presente trabalho, a análise recai sobre a totalidade de respostas de estudantes, coletadas pelas duas turmas do mencionado componente curricular. A análise aqui desenvolvida foi realizada, portanto, por um grupo de licenciandos que já haviam participado de tal componente.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram analisadas 67 respostas dos discentes correspondente à pergunta “*Para que serve uma escola?*”. As respostas foram agrupadas em cinco grupos, de acordo com a ideia principal que as unia. A maior percentagem das respostas está nos grupos que veem a escola transitando entre *Ensino-Aprendizagem*, seguido por *Formação para o Mercado de Trabalho*, *Função Propedêutica*, *Educar para o Convívio Social* e *Formação Educacional*. O gráfico abaixo mostra a percentagem desses:

**Figura 1** – Gráfico quantitativo das respostas dos discentes.



A maioria das respostas, 36%, está representada pelo grupo *Ensino- Aprendizagem*, que destaca a escola com a função de ensinar, aprender e estudar. Algumas respostas encontradas nesse grupo apresentavam-se de forma bem objetiva, tais como, *Para estudar, Onde se aprende tudo, Para aprender, ensinar e educar*. É possível considerar nessa circunstância que, na escola aprender significa ouvir o professor e memorizar o que ele explica (CHARLOT *apud* REIS, 2012). A escola é vista como o local onde se aprendem coisas novas e onde se adquirem conhecimentos. Essas afirmações podem ser evidenciadas nas respostas abaixo:

R1: *Para aprender e estudar, ter mais conhecimento com coisas.*

R2: *Para estudar e aprender coisas novas a cada bimestre.*

R3: *Para educar os alunos no dia dia [sic]. Para aprender com os professores.*

Tais respostas parecem remeter à ideia de que a aprendizagem é um processo de aquisição de um novo conhecimento (TOGNETTA et al., 2011). De acordo com a avaliação feita com base nas respostas aos questionários é possível observar que os estudantes restringem sua visão a apenas uma das várias funções que uma escola pode assumir.

*Ser advogada, dentista ou doutora*, é o depoimento de uma aluna. O que se observa é o anseio dessa estudante em ingressar na faculdade na busca para ser bem sucedida, notadamente em áreas

de prestígio social. Tal depoimento chama atenção para a perspectiva neoliberal segundo a qual a escola deveria voltar-se à preparação para cursos vestibulares que tenham prestígio social e boa remuneração. Tal resposta, também, nos introduz no segundo grupo de respostas mais encontrado na presente pesquisa: *Formação para o mercado de trabalho* (19% do total de respostas). Os discentes cujas respostas se encaixam nesse grupo veem a escola como uma instituição que tem como principal função capacitá-los para ocupar uma vaga no mercado de trabalho. Isso está representado pela fala de alguns estudantes:

R4: *Garantir ensino de qualidade facilitando nossa entrada no mercado de trabalho.*

R5: *Para que a gente consiga entrar e ter um bom trabalho assim melhorando o país deixando as pessoas mais inteligentes e capacitadas.*

R6: *Formação para no futuro arranjar um emprego.*

R7: *Para nos preparar para um bom emprego.*

Para esses alunos o conhecimento adquirido na escola lhes permitiria conseguir um bom emprego. A respeito dessa possibilidade, Gadotti (1993) diz que esses conhecimentos podem trazer também oportunidade de melhoria da qualidade de vida (melhores moradias e salários) e de maior prestígio social. Franco e Novaes (2001) acrescentam que é necessário preparar os estudantes para enfrentar o mundo do trabalho, não apenas devido às dificuldades que estão a cada dia se avolumando, mas, também, porque grande parte desses jovens já está inserida no mercado com um nível de qualificação e de remuneração que deixa muito a desejar.

Quando a função da escola se faz sentir em tempos e espaços outros que não aqueles imediatamente visíveis, nos deparamos com uma *Função Propedêutica*. Tal função apareceu em algumas das respostas que obtivemos, tais como:

R8: *Para passar conhecimentos, para que no futuro possamos ter uma vida melhor;*

R9: *A escola é base fundamental do nosso aprendizado, é através[SIC] da escola que nós contruímos o projeto de vida, a escola nos ensina o básico, para que possamos caminhar sozinhos e realizar nossos objetivos.*

R10: *Para preparar os jovens para o futuro, pois é através da escola que construímos os nossos sonhos.*

De acordo com as respostas dos alunos aqui classificadas, a instituição escolar tem o objetivo de instruir para a realização de sonhos (ainda que, por vezes, pareçam restritos ou indefinidos) e definição de objetivos futuros. Tais respostas, em suma, revelam uma dimensão de futuro associada à representação dos jovens sobre a educação como elemento central. Esta refere-se à associação do estudo como elemento facilitador da ascensão social desses jovens, seja essa mobilidade social garantida por um melhor emprego ou profissão, seja assegurada por elementos abstratos como “ser alguém na vida”, afirmação essa provavelmente associada ao sucesso financeiro (OLIVEIRA *et al.* 2001).

Se observarmos as respostas desse grupo de uma forma geral, veremos que o importante seria ter “uma vida melhor”. Os estudantes entendem que o sucesso futuro é obtido pelo esforço pessoal baseado no estudo e no trabalho e que essa seria a fórmula para o sucesso em relação à sua colocação no mercado de trabalho. Essa é uma das situações na qual a escola é colocada. Os jovens observam a escola como o diferencial na hora de ser selecionado no mercado de trabalho (OLIVEIRA

*et al.* 2001). Ainda segundo essas mesmas autoras outro fator limitante no interesse do aluno é seu estado social financeiro, tendo na escola a saída da sua atual situação financeira (OLIVEIRA *et al.* 2001). A partir disso, definimos que o aspecto de “vida melhor” é baseado em um estado de vida não satisfatório dos discentes.

Com base em Ghanem (2012), quando classificamos a escola como propedêutica, queremos ressaltar o fato de que os alunos a veem como uma instituição passiva, ou seja, o indivíduo usa dos conhecimentos que adquire em uma escola que somente o prepara para o futuro. Isso faz com que a instituição não apresente um objetivo concreto para os que a frequentam.

Um conjunto de 10 respostas apresentava a escola com a função de *Educar para o Convívio Social*. A escola é tida como o ambiente propício para a formação de um bom cidadão. Nela os alunos aprendem a conviver e trabalhar em grupo, estabelecendo relações interpessoais. Nos depoimentos de alguns discentes foram encontrados trechos com essas opiniões, tais como, “ter participação em grupo”, “nos tornar uma boa pessoa”, “socializar com as pessoas”.

No grupo supracitado a escola é reconhecida como um espaço de encontros, que possibilita aos seus usuários a convivência com a diferença. Segundo Dayrell (1996) a escola oportuniza lidar com a subjetividade, havendo oportunidade para os alunos falarem de si, trocarem ideias, sentimentos. Ainda segundo o mesmo autor, a escola permite a aprendizagem de viver em grupo, lidar com a diferença, com o conflito. Pensando nas relações estabelecidas no âmbito escolar como uma preparação para o convívio em sociedade e para a vida, um estudante ressalta em seu depoimento que, *a escola ensina como os alunos devem se portar diante das dificuldades da vida*.

Em contrapartida, dois depoimentos revelam o impacto negativo que essas relações sociais, estabelecidas no meio escolar, podem trazer à vida dos estudantes. Uma aluna do ensino médio deixa claro que, (...) *a escola não serve para fazer amigos*. Um segundo depoimento é bastante interessante quanto à visão crítica do estudante:

*R8: uma escola serve para moldar o caráter [sic] do indivíduo e retirar qualquer tipo de ponto de vista diferente do sistema. Como em uma prisão, a escola tenta habilitar o sujeito a uma sociedade injusta e favorável aos representantes do governo.*

O excerto desse aluno revela como a escola pode ser determinante na construção do caráter do indivíduo. Nesse sentido a educação também se tornaria responsável pela inserção crítica e participativa do aluno na sociedade, em função da formação da cidadania. Pasqualini e Mazzeu (2008) acrescentam em seu trabalho que:

*É possível, pensar uma educação escolar efetivamente comprometida com a transformação da sociedade. Isso implica, necessariamente, a socialização do saber elaborado, por meio de uma prática orientada por fins determinados de forma intencional e consciente (PASQUALINI; MAZZEU, 2008).*

Com 12% das respostas, o grupo *Formação Educacional* apresenta os menores índices de respostas. Os alunos definem a escola como um local de desenvolvimento do caráter educativo dos que a frequentam. Para os alunos com respostas pertencentes a esse grupo, a educação ajudaria a formar a sociedade, pois tornaria as pessoas mais sociáveis. Através da educação que se pode obter sucesso. Nesse grupo, se encontra tais respostas:

*R11: Para ter boa educação é fundamental para os estudantes.*

*R12: No meu ponto de vista, serve para educar cada vez mas [sic] os alunos, ou melhor, ajudar os pais a educar seus filhos.*

De acordo com essas respostas, os alunos definem que ter uma boa educação é crucial para a sua base de vida. A escola é um auxílio para os pais na formação da educação dos seus filhos. É comum para esses alunos ouvir dos pais que a escola serve para “educar”. Tal fator, cria um obstáculo para a escola, que é superar seu papel de complemento em relação ao desenvolvimento educacional dos estudantes (GHANEM, 2012). Além disso, não só os pais, mais um apanhado geral de opiniões a respeito da escola, afirmam que a mesma serve para educar as pessoas, fato que não é errado, porém, não é função única da escola propagar a educação. Ao devolver a responsabilidade devida aos pais, possibilitaria à escola assumir outros papéis mais importantes na vida de seus estudantes. Como mostra Meksenas (1991), o professor é considerado o único transmissor de conhecimentos, assim tornando a escola o único local onde se pode desenvolver a educação, prejudicando o aprendizado com o desenvolvimento do conhecimento. Ideologia desse tipo nos faz pensar que não podemos desenvolver educação em outros locais que não seja a instituição escolar. É fato que a escola propõe um aperfeiçoamento educacional, porém o desenvolvimento pode ser adquirido em qualquer espaço social (BOZATTO *et al.* 2012).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi analisar o ponto de vista dos alunos acerca da função da escola. A partir dessa análise encontramos cinco tipos de funções para uma escola, dentre as quais destacamos, por apresentar, maior número de representantes, a função de *Associação Ensino-Aprendizagem* (com 36%) e *Formação para o mercado de trabalho* (19%).

Atribuímos uma maior percentagem relacionada ao grupo *Associação Ensino- Aprendizagem*, devido à influência da sociedade sobre o pensamento do ensino para as escolas. Isso se confirma na fala de Young (2007), quando diz que a escola tem como principal função o ensino e a aprendizagem. No grupo *Formação para o mercado de trabalho* os resultados obtidos teriam influencias parecidas com a do grupo anterior, onde os pais reforçam que o sucesso financeiro é atribuído ao ato de ir à escola.

Resultados semelhantes aos dos grupos supracitados foram observados em pesquisas realizadas no Estado de Sergipe. Pesquisas como esta permitem avaliarmos e compreender qual a ideia que os alunos têm acerca da escola como espaço formador na contemporaneidade. Dessa forma, como futuros docentes, saberemos como atuar de modo a tornar esse pensamento mais amplo.

## REFERÊNCIAS

BOCK, Ana M. B.; FURTADO, Odair ; TEIXEIRA, Maria L. T. *Psicologias. Uma introdução ao estudo da psicologia*. 14 ed. São Paulo: Saraiva v. 1, 368 p. 2008.

BOZATTO, Carla. V; RODRIGUEZ, Rita. C. M. C. Refletir sobre qualidade de ensino: concepções e representação de professores e alunos de uma escola pública. **Revista de SBEnBIO**. Rio de Janeiro, v. 5, p.1-9, 2012.

DAYRELL, Juarez T. Múltiplos olhares sobre educação e cultura. In: DAYRELL, J. T. (Org.). **A escola como espaço sócio-cultural**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 27 p. 1996.

DE MARI, Cezar. L. Sociedade do conhecimento: a escola e o verso/reverso dos desafios contemporâneos. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 20, n.3, p. 71-82, 2011.

FRANCO, Maria. L. P. B.; NOVAES, Gláucia. T. F. Os jovens do ensino médio e suas representações sociais. **Cadernos de pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 112, p. 167-183, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Organização do trabalho na escola**: Alguns pressupostos. Série Educação em ação São Paulo, SP. Ática. 1993.

GHANEM, Elie. A educação na mudança social: lugar central, lugar secundário e lugar nenhum. **Educar em Revista**. Ed. UFPR. Curitiba, n.45, p.213-229, 2012.

LIBÂNEO, José. Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

GRAÇA, Ariel S.; GUEDES, Egival L. A.; CARVALHO, Filipe. M. F.; SANTOS, Flaviane V.; MOTA, Juliana S. P.; NASCIMENTO, Raiza B. T.; MAKNAMARA, Marlécio. Uma escola sem fim: suas funções segundo estudantes sergipanos. **Revista da SBEnBIO**, Rio de Janeiro, v. 5. p. 1-9, 2012.

OLIVEIRA, Denize. C.; FISCHER, Frida. M.; MARTINS, Ignez. S.; TEIXEIRA

Liliane. R. **Futuro e liberdade**: o trabalho e a instituição escolar nas representações sociais de adolescentes. São Paulo, 2001.

PASQUALINI, Juliana. C.; MAZZEU, Lidiane. T. B. Em defesa da escola: uma análise histórico-crítica da educação escolar: Aspectos estruturais, organizacionais, pedagógicos e humanos da escola. **Educação em Revista**, Marília, v. 9, n 1, p. 77-92, 2008.

REIS, Rosemeire. Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 637- 652, 2012.

TOGNETTA, Luciene. R. P.; OLIVEIRA, Karina.; KIKUCHI, Paula. A. Quando o educador quer saber o que é aprendizagem: um olhar sobre a tarefa da escola. **Educação Unisinos**, v. 15, n. 3, p. 188-195, 2011.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.

# A DIVERSIDADE DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO MUSICAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

**PEDRO ROGÉRIO**

Universidade Federal do Ceará

**LUIZ BOTELHO ALBUQUERQUE**

Universidade Federal do Ceará – luizbotelho@uol.com.br

**YURE DE ABREU**

Universidade Federal do Ceará

## INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta a pesquisa intitulada “Campo Epistemológico da Música” do Laboratório de Epistemologia da Música da Universidade Federal do Ceará – UFC, que analisa o campo de Educação Musical no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – PPGED – da UFC e este texto, mais especificamente, analisa os trabalhos orientados pelo professor Luiz Botelho Albuquerque. O objetivo é compreender o início do fomento do campo de pesquisa em pauta levando em conta a diversidade das investigações em Educação Musical no PPGED da UFC. O trabalho também olha para a trajetória do pesquisador-orientador no sentido de identificar os capitais acumulados e compreender sua posição no campo.

O Eixo Temático Ensino de Música mantém a convergência entre o Curso de Música – Licenciatura – e a Faculdade de Educação através do PPGEB, o que traz dois grandes ganhos; a saber: o curso de licenciatura se mantém fortalecido com reflexões permanentes, aprofundadas e sistematizadas sobre o campo de pesquisa em Educação e os estudantes do curso de graduação vêm ampliados os horizontes acadêmicos que somando graduação, mestrado e doutorado têm a perspectiva de dez anos de estudos na UFC.

O professor Albuquerque foi escolhido por ser o primeiro orientador no Eixo Temático Ensino de Música, que está ligado à Linha de Pesquisa Educação, Currículo e Ensino do PPGEB da UFC e por este mesmo motivo acompanha um maior número de trabalhos de mestrado e doutorado. Importante se faz conhecer um pouco da trajetória do professor Albuquerque para que tenhamos uma visão de sua formação e a relevância do campo de Educação Musical em sua produção acadêmica.

O professor Luiz Botelho Albuquerque<sup>1</sup> é graduado em Música (Composição e Regência) pela Universidade de Brasília (1971), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1980) e Doutor em Sociologia da Educação – University of Iowa (1990). Atualmente é Professor Adjunto IV da Universidade Federal do Ceará. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Música, Educação Artística, Currículo cultural, e Educação Ambiental.

A seguir apresentamos os conceitos de campo e *habitus* da praxiologia de Pierre Bourdieu se compõem as ferramentas de análise que sustentam e iluminam a pesquisa em andamento.

<sup>1</sup> Texto informado pelo professor Albuquerque, disponível na Plataforma Lattes no link <http://lattes.cnpq.br/1238913601532185>

## HABITUS

O conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu é central para a compreensão do desenvolvimento do agente pesquisado e as suas escolhas de orientações no mestrado permitindo identificar um conjunto de disposições incorporadas que se exteriorizam no percurso individual e estabelece opções estratégicas em busca da legitimação das suas opções acadêmicas.

O *habitus* opera como uma “estrutura estruturante que organiza as práticas e a percepção das práticas” (BOURDIEU, 2007, p.57). Nós nascemos em um mundo estruturado socialmente, em meio a forças que agem sobre todos, nas instituições hierárquicas e mergulhados em valores simbólicos diversos<sup>2</sup>. Conforme o espaço social em que nos interagimos, interiorizamos estruturas que passam a constituir nossa lente de leitura da realidade, e as exteriorizamos em nossas escolhas, julgamentos, gostos, atitudes; ou seja, o *habitus* nos fornece um “senso prático” – para utilizar uma expressão do próprio autor da *praxiologia* (BOURDIEU, 2009, p.25) – que funciona como uma senha de acesso ao mundo, uma chave de decodificação que é tanto mais eficaz quanto mais sua formação se der em espaços diversos, plurais, de forma a oferecer uma variedade de possibilidades de leitura da realidade.

O *habitus* na qualidade de um sistema de disposições não é formado de uma hora para outra. A incorporação das referências de leitura da realidade é um processo que se realiza na prática, no contato entre os indivíduos, logo, em um ambiente datado historicamente. As estruturas das instituições sociais, que se modificam com o passar do tempo, conforme mudanças políticas, ideológicas, tecnológicas, enfim, culturais, se conformam nos indivíduos constituindo suas disposições e os indivíduos, por sua vez, tendem a se adequar a este ambiente no qual se socializaram. As pessoas não ficam determinadas, “condenadas” a reproduzirem as formas de vida nas quais se socializaram, mas o contexto aponta as possibilidades de atuação do agente no campo.

Não obstante, o *habitus* não se constitui em uma força de determinação, ele se modifica na diversidade social que os indivíduos implementam suas ações. Esta pluralidade social tem relevância tanto no período de formação inicial das pessoas como nos novos contextos em que implementam suas ações, o que nos fornece uma compreensão mais ampla e flexível sobre como os agentes fazem suas escolhas no caminho.

## CAMPO

Os capitais e a constituição do *habitus* somente fazem sentido em um contexto e para isso é necessário a visualização do espaço social. A análise deste espaço é trazida por Bourdieu através do conceito de campo, que nos ajuda a compreender o espaço onde se desenham as trajetórias dos agentes. O autor assim define espaço:

(...) é de fato diferença, separação, traço distintivo, resumindo, propriedade relacional que só existe em relação a outras propriedades. Essa idéia de diferença, de separação, está no fundamento da própria noção de espaço, conjunto de posições distintas e co-existent, exteriores umas às outras, definidas umas em relação às outras por sua exterioridade mútua e por relações de proximidade, de vizinhança ou de distanciamento e, também, por relações de ordem, como acima, abaixo e entre (...) (Bourdieu, 2001:18).

<sup>2</sup> A questão do poder simbólico, para este artigo, ainda que não tratada especificamente, pode ser percebida por um trânsito constante indireto por ser inerente a composição da correlações de forças dentro da noção de campo.

A noção de campo pode ser entendida como um espaço estruturado onde os agentes orbitam. A força de atração entre os agentes decorre de *habitus* semelhantes que geram interesses próximos e formas de compreensão da realidade similares. Com a chegada de novos agentes interessados em seus projetos de pesquisa que passam a desenvolver suas dissertações e teses, traz para esse espaço um maior volume de capital acadêmico que torna possível visualizar e compreender como foi o início da constituição de um campo de pesquisa em Educação Musical na UFC.

É importante percebermos que cada campo tem suas regras próprias, que dependendo da posição de cada agente as estratégias serão diversas. Trazemos as reflexões de Bourdieu:

[...] descrevo o espaço social global como um “campo”, isto é, ao mesmo tempo, como um campo de forças, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos e como um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou transformação de sua estrutura. (BOURDIEU, 2001, p. 50).

Aqui apresentamos os conceitos trazendo como exemplo algumas escolhas do agente na qualidade de pesquisador e orientador de mestrado e doutorado, pois, desta forma, a *praxiologia* ganha sentido. Apresentar definições teóricas isoladas das experiências sociais se torna tão abstrato que pode parecer não fazer sentido para o leitor. Para isso apresentaremos a seguir o agente e as dissertações orientadas pelo professor Albuquerque, as opções teóricas destes trabalhos realizando uma análise a partir dos títulos e palavras chave.

## LUIZ BOTELHO ALBUQUERQUE – O PESQUISADOR NA PESQUISA

Conhecer a trajetória do agente no âmbito acadêmico é importante porque este se torna um dos detentores do poder simbólico que indica os elementos estruturados nos quais o *habitus* é construído. Através dos dados empíricos identificamos que a história dos agentes traz a incorporação do *habitus* que será exteriorizado e, assim, exercerá influência sobre os demais indivíduos.

O professor Luiz Botelho Albuquerque orientou 23 dissertações e tem 3 em andamento; no doutorado orientou 11 teses e tem 5 em andamento. Contudo, este agente também atua na área de Educação de forma mais ampla. Destas encontramos registradas no currículo lattes, ligadas à Educação Musical, 7 dissertações concluídas, 1 em andamento; no doutorado 3 teses concluídas e 4 em andamento. As demais dissertações e teses são vinculadas ao campo da Educação. Para este trabalho nos detemos às dissertações orientadas no PPGE e vinculadas ao campo da Educação Musical.

Albuquerque iniciou suas atividades na Fundação Educacional do Distrito Federal no período de 1973 a 1975. Aqui percebemos que Albuquerque já vincula sua trajetória ao campo da Educação, ainda que sua formação inicial tenha sido em composição e regência pela UnB. Entre 1975 e 1998 assume o cargo de professor na Universidade Federal do Piauí – UPFI sendo que de 1977 a 1980 já se vinculou ao Centro de Ciências da Educação na qualidade de pesquisador do Departamento de Educação Artística. Este dado nos informa o fortalecimento do seu vínculo com o campo de pesquisa em Educação. Percebemos uma semelhança entre dois períodos na trajetória de Albuquerque, a saber: a arte vinculada ao campo da Educação na UFPI, mantendo a ligação entre Arte e Educação; e da mesma forma a Música surge na UFC no seio da Faculdade de Educação e em seguida a pesquisa

em Música se mantém ligada a Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC, sendo que explicitando ainda mais sua vinculação com a Educação à medida que as pesquisas se dirigem à compreensão das trajetórias formativas dos agentes no campo musical. Entre 1983 e 1986 foi Pro-Reitor e de 1996 a 1998 foi Assessor Especial ligado à reitoria da UFPI. Manteve suas atividades docentes na graduação e pesquisas na pós-graduação lecionando disciplinas ligadas aos campos da Arte, Cultura e Educação<sup>3</sup>.

Ainda que o poder de escolha autônomo do indivíduo jamais desapareça, ele se define dentro de um campo que foge à vontade exclusivamente individual (ROGÉRIO, 2008, p.57), com esta percepção a seguir analisaremos os trabalhos orientados por Albuquerque em busca de visualizar e compreender a constituição do campo de pesquisa em Educação Musical na UFC.

## UMA PESQUISA SOBRE AS PESQUISAS

A posição de orientador nos apresenta o agente como detentor de um volume de capital acadêmico reconhecido pela comunidade de pesquisadores. Este processo de legitimação acadêmico investe Albuquerque de um poder simbólico que, ao ser direcionado ao campo, fortalece e amplia o próprio espaço social aqui pesquisado.

## DISSERTAÇÕES

A seguir analisamos as dissertações orientadas por Albuquerque no PPGEB que apontam para o início do fomento do campo de pesquisa em Educação Musical na UFC e para a diversidade temática das investigações.

1. **“O ARTISTA, O EDUCADOR, A ARTE E A EDUCAÇÃO. UM MERGULHO NAS ÁGUAS DA PEDAGOGIA WALDORF EM BUSCA DE UM SENTIDO POÉTICO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE, OU ARTIFÍCIOS ÀS ARTIMANHAS”.** Defendida por Elvis de Azevedo Matos na UFC em 2002.

Palavras-chave: Arte; Educação; Waldorf; Docência.

O título que traz as palavras “artista”, “arte”, “sentido poético” ainda não apontou diretamente para a formação em Educação Musical e sim para a área da arte de forma mais ampla. E as palavras “educador”, “educação”, “pedagogia”, “formação docente” nos informam, do compromisso deste agente com a Educação. O mesmo encontramos em três palavras chave ligadas à Educação: “Educação” que não nos deixa dúvida sobre o que estamos afirmando; “Waldorf” que se refere a uma abordagem pedagógica; e “Docência” que também se liga ao centro dos interesses da pesquisa em Educação. Já a palavra “Arte” mantém a perspectiva aberta para uma abordagem livre e ampla.

O próximo trabalho tem como pesquisador um dos autores deste texto, e por isso podemos aqui registrar que esta pesquisa em andamento tem também como objetivo compreender o campo onde estamos inseridos. Pois concordando com Bourdieu em seu esboço de auto análise, “compreender é primeiro compreender o campo com o qual e contra o qual cada um se fez” (BOURDIEU, 2005, p. 40).

<sup>3</sup> Dados coletados no currículo lattes disponível no link <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=P11246>. Acessado em 05 de abril de 2012.

**2. “PESSOAL DO CEARÁ: FORMAÇÃO DE UM CAMPO E DE UM *HABITUS* MUSICAL NA DÉCADA DE 1970”.** Defendida por Pedro Rogério na UFC em 2006.

Palavras chave: Música do Ceará nos anos 1960 e 1970; *Habitus*; Campo Artístico; Pessoal do Ceará.

A pesquisa anterior analisou uma abordagem pedagógica específica – a pedagogia Waldorf. Neste segundo trabalho o pesquisador se debruça sobre a trajetória de músicos populares da década de 1970. Logo, identificamos o primeiro traço de abertura para a diversidade que caracteriza a Educação Musical na Universidade Federal do Ceará.

Analisando o título da segunda dissertação encontramos as palavras “Formação” e “*Habitus*” o que aponta para a área da Educação; já a expressão “Pessoal do Ceará”, que indica um movimento musical do estado do Ceará e o termo “Musical”, revelam que esta pesquisa se direciona ao campo de pesquisa em Educação Musical. Não obstante, nas palavras chave não aparece nenhuma palavra ou expressão que indique de forma mais explícita esta vinculação. Aqui a estratégia foi de ampliar de “Pessoal do Ceará” para “Música do Ceará” e de “Musical” para “Artístico”. Logo, esta pesquisa demonstra que o campo ainda está em fase de amadurecimento. Sendo este o segundo trabalho de dissertação orientado por Albuquerque no PPGE, é possível verificar que os agentes estão próximos de desvelar suas intenções – mais ou menos conscientes – de fomento do campo de pesquisa em Educação Musical na UFC. Mas, a configuração social ainda está em andamento.

A linha teórica a que se filia o trabalho está indicada quando o título e as palavras chave remetem aos conceitos de campo e *habitus*.

**3. “A INFLUÊNCIA DA INDÚSTRIA CULTURAL NAS PREFERÊNCIAS MUSICAIS DE ADOLESCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO: ESTUDO DE CASO.** Defendida por Jaques Luis Casagrande na UFC em 2007.

Palavras chave: Educação; Formação Cultural, Massificação, Esclarecimento; Formação musical, Indústria Cultural, Mídias

O primeiro trabalho analisado direcionou o olhar do pesquisador para uma escola que adota a pedagogia Waldorf, a segunda dissertação se voltou para a trajetória de artistas populares da década de 1970 – o *Pessoal do Ceará*. Já esta terceira olha para o ambiente formativo da escola pública regular, o que nos faz perceber mais uma possibilidade de investigação que não se fecha em apenas uma abordagem ou tema de pesquisa e privilegia a diversidade.

O título deste terceiro trabalho é direto quanto à filiação teórica, que está ligada aos estudos de Theodor Adorno da Escola de Frankfurt quando utiliza o termo “Indústria Cultural” e informa que o pesquisador direciona seu interesse à música na escola ao registrar as expressões “Preferências Musicais” e “Ensino Fundamental e Médio”.

Nas palavras chave o pesquisador manteve a clareza de sua vinculação ao campo da Educação utilizando os termos “Educação” e “Formação” por duas vezes. Especifica ainda mais e se vincula mais fortemente aos estudos de Theodor Adorno quando utiliza os vocábulos “Massificação”, “Esclarecimento” e “Indústria Cultural”. E, por fim, como é recorrente em trabalhos orientados por Albuquerque existe a possibilidade de ampliação com as expressões “Formação Cultural” e “Mídias”.

**4. “REPENSANDO A PERCEPÇÃO MUSICAL BRASILEIRA: O SUBJETIVO, O TEÓRICO E O SOCIOLÓGICO EM FUNÇÃO DO PEDAGÓGICO”.** Defendida por Jaderson Aguiar Teixeira na UFC em 2011.

Palavras chave: percepção musical, educação musical.

Chegando ao quarto trabalho encontramos uma pesquisa que olha para uma disciplina específica do ensino superior – a percepção musical. Podemos perceber que já passamos pelo ensino fundamental, médio, superior e informal o que remete à diversidade de objetos de pesquisa abordados na Educação Musical no PPGED da UFC.

Nesta quarta investigação a expressão “percepção musical” contida no título remete o leitor a uma área específica e que recorrentemente é objeto de discussão nos cursos de graduação e é para esse campo específico que o pesquisador se dirige, ou seja, para uma área relevante e historicamente em pauta na formação de músicos e educadores musicais. A expressão “em função do pedagógico” vincula à área da Educação e não deixa dúvidas sobre as intenções ou sobre o que o leitor irá encontrar no texto. As palavras chave guardam completa coerência e reforçam a clareza de para onde se dirige o olhar investigativo; mais uma vez as expressões “percepção musical” e “educação musical” refletem o campo que estamos buscando demonstrar estar em fomento na UFC: “o campo de pesquisa em Educação Musical”.

5. **“ESTÁGIO CURRICULAR E FORMAÇÃO DO *HABITUS* DOCENTE EM EDUCAÇÃO MUSICAL”**. Defendida por João Emanuel Ancelmo Benvenuto, na UFC em 2012.

Palavras-Chave: Educação musical; Estágio Supervisionado; ensino de música; *Habitus* Docente.

Chegando à derradeira pesquisa analisada, verificamos que o investigador olhou para o Ensino Superior, assim como o trabalho que o antecede, contudo para outra disciplina o “Estágio Curricular” que, por definição, mantém uma interface entre a o ensino Superior e o Ensino Básico. Logo, mais um tema vem enriquecer o ambiente investigativo em Educação Musical do PPGED da UFC.

Aqui é possível verificar, mais uma vez, o fomento do campo específico de pesquisa em “Educação Musical”, pois esta expressão é utilizada no título e nas palavras chave. O início do título com os termos “Estágio curricular” e “formação do *habitus* docente” revela que o trabalho está na área da Educação. A nitidez do pesquisador sobre a escolha do campo de pesquisa em Educação é reafirmada com os vocábulos “Educação”, “Estágio Supervisionado”, “Ensino” e “*Habitus* Docente” e a mesma clareza sobre o a área da Música com os termos “Musical”, e “Música”, nos permitem a afirmação de que estamos acompanhando um novo campo de pesquisa sendo forjado a partir da intersecção de outros dois campos, o da Educação e o da Música.

Continuando a pesquisa passaremos, agora, às orientações concluídas de teses sob a orientação do Professor Luiz Botelho Albuquerque.

## PRIMEIRAS CONCLUSÕES

Percebemos nos trabalhos de mestrado orientados por Albuquerque que o campo de pesquisa em Educação Musical nos traz uma importante diversidade de temas dentro da Educação Musical. Para melhor visualização dos dados apresentamos o quadro abaixo:

TÍTULOS	DIVERSIDADE DE TEMAS/AMBIENTES DE PESQUISA
1 – “O ARTISTA, O EDUCADOR, A ARTE E A EDUCAÇÃO. UM MERGULHO NAS ÁGUAS DA PEDAGOGIA WALDORF EM BUSCA DE UM SENTIDO POÉTICO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE, OU ARTIFÍCIOS ÀS ARTIMANHAS”.	<b>TEMA:</b> O ARTISTA NA FORMAÇÃO DOCENTE DA PEDAGOGIA WALDORF <b>AMBIENTE:</b> ESCOLA MANTIDA POR UMA ORGANIZAÇÃO NÃO GOVERNAMENTAL
2 – “PESSOAL DO CEARÁ: FORMAÇÃO DE UM CAMPO E DE UM <i>HABITUS</i> MUSICAL NA DÉCADA DE 1970”	<b>TEMA:</b> TRAJETÓRIA FORMATIVA DE MÚSICOS. <b>AMBIENTE:</b> AS MEMÓRIAS DOS ARTISTAS DA DÉCADA DE 1970

3 – “A INFLUÊNCIA DA INDÚSTRIA CULTURAL NAS PREFERÊNCIAS MUSICAIS DE ADOLESCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO: ESTUDO DE CASO.	TEMA: PREFERÊNCIAS MUSICAIS E INDÚSTRIA CULTURAL. AMBIENTE: ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO.
4 – “REPENSANDO A PERCEPÇÃO MUSICAL BRASILEIRA: O SUBJETIVO, O TEÓRICO E O SOCIOLÓGICO EM FUNÇÃO DO PEDAGÓGICO”	TEMA: PERCEPÇÃO MUSICAL AMBIENTE: ENSINO SUPERIOR
5 – “ESTÁGIO CURRICULAR E FORMAÇÃO DO <i>HABITUS</i> DOCENTE EM EDUCAÇÃO MUSICAL”.	TEMA: ESTÁGIO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO MUSICAL. AMBIENTE: ENSINO SUPERIOR E ESCOLA BÁSICA

Com este quadro fica clara a diversidade de temas que são objetos de investigação em Educação Musical no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará.

Constatamos, também, que um novo campo de pesquisa veio se configurando à medida que novos agentes da área de Música se aproximaram deste orientador. Verificamos através dos títulos e das palavras chave que o início da definição do campo fica cada vez mais claro em cada nova pesquisa.

É importante registrar que a primeira dissertação aqui apresentada, sob orientação de Albuquerque foi a do Prof. Elvis de Azevedo Matos que hoje é também um dos orientadores do Eixo Ensino de Música do PPGEB da UFC com 3 dissertações concluídas e com 5 em andamento; no doutorado orienta 2 pesquisas. Registre-se ainda que o professor Gerardo Silveira Viana Jr, professor do Curso de Música da UFC é também professor do PPGEB e está com sua primeira orientação de mestrado em andamento. Aqui enfatizamos que este artigo refere-se ao início de uma pesquisa e que ainda trará para a análise as dissertações concluídas e em desenvolvimento, assim como as teses em andamento do professor Matos, o mesmo faremos com a citada dissertação orientada pelo professor Viana Jr, e da mesma forma analisaremos as teses concluídas e em curso sob orientação de Albuquerque.

As dissertações orientadas por Albuquerque no PPGEB da UFC, aqui analisadas a partir dos títulos e das palavras chave, possibilitaram perceber o início do fomento do campo de pesquisa em Educação Musical na UFC, que está em processo de legitimação, se fortalecendo, se ampliando e se consolidando a cada novo agente que ingressa no Eixo Temático Ensino de Música do Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará.

## REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis; RJ: Editora Vozes, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Esboço de auto-análise**. Tradução de Sergio Miceli. São Paulo: Companhia da Letras, 2005.
- \_\_\_\_\_. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas-SP: Papyrus, 2001.
- ROGÉRIO, Pedro. **Pessoal do Ceará: *habitus* e campo musical na década de 1970**. Fortaleza, CE: Edições UFC, 2008.

# A INDISCIPLINA NO CONTEXTO ESCOLAR: MANIFESTAÇÕES, CAUSAS E INTERVENÇÕES

**ALDEJANE DE OLIVEIRA ARAÚJO LINO**

UERN – [aldejane@gmail.com](mailto:aldejane@gmail.com) / [Anadja](mailto:Anadja)

**MARILDA GOMES BRAZ**

UERN – [anadjabraz@yahoo.com.br](mailto:anadjabraz@yahoo.com.br)

## INTRODUÇÃO

Este artigo que toma como objeto de discussão a indisciplina no contexto escolar, retrata parte da investigação referente ao Trabalho de Conclusão de Curso –TCC no Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

A indisciplina escolar é um assunto que vem atraindo a atenção de toda a sociedade nos dias atuais. A cada dia, ouvem-se relatos de episódios de indisciplina envolvendo aluno e escola; presenciamos nos noticiários de TV, alunos agredindo ou ameaçando professores; alunos agredindo física ou moralmente outro colega de sala; brigas, desacetos, salas de aula na mais absoluta desordem; tumultos, maus comportamentos, falta de limites, palavrões; e o que mais nos deixa estarecidos, casos de morte. Essa é a indisciplina escolar. Tais afrontas se dão de aluno para aluno, de aluno para professor, gestor, supervisor ou vice e versa. Enfim, estão todos envolvidos ou passíveis de se envolverem em situações de indisciplina ou violência na escola.

Diante desse quadro, consideramos extremamente importante investigarmos o assunto para tentarmos entender e responder a alguns questionamentos tais como: Quais são as principais manifestações e causas de indisciplina na escola nos dias atuais? Que mecanismos a escola poderia dispor para minimizar as questões de indisciplina escolar?

Outro motivo que nos move nessa direção diz respeito a necessidade de saber lidar com o assunto no cotidiano escolar, uma vez que as experiências nos estágios supervisionados, bem como na vida profissional, veem mostrando que a indisciplina é um assunto corriqueiro e de difícil resolução. Ali facilmente percebe-se que essas ações partem de crianças da mais tenra idade até adolescentes e jovens. Quais seriam as razões de tais atitudes? De onde veem essas crianças? O que justifica determinados comportamentos e atitudes indisciplinadas? São respostas que a escola procura hoje encontrar para entender melhor a indisciplina.

O fato é que existe no meio educacional, na família e na sociedade como um todo, uma grande necessidade de entender porque a incidência de indisciplina dentro das escolas tomou proporções tão alarmantes nos dias atuais. Daí nos sobreveio a motivação de estudar a indisciplina no contexto escolar com o intuito de compreender suas causas e suas manifestações, além de refletir sobre as ações interventivas que a escola poderia dispor para agir sobre a indisciplina.

Precisamos compreender por que a escola tem experimentado tantas situações de revoltas, brigas e desordens para ajudá-la a tornar-se melhor e, principalmente, para fortalecer nossa atuação pedagógica.

A visão, hoje quase romanceada, da escola como um lugar de florescimento das potencialidades humanas parece ter sido substituída, às vezes, pela imagem de um campo de pequenas batalhas civis; pequenas, mas visíveis o suficiente para incomodar. O que fazer? (AQUINO, 1996, p.40).

Poderíamos ir mais longe do que lemos nas palavras de Aquino e dizer que muitas vezes a escola de hoje tem se assemelhado a um campo revolto cheio de badernas, desacatos, confusões e violentos confrontos, fazendo com que seja vista por alguns, como um lugar perigoso e instável, desvirtuando assim o papel para o qual ela foi criada: um lugar de crescimento, de aprendizado, de construções e de trocas culturais.

De acordo com o exposto, esta pesquisa objetiva explorar o fenômeno da indisciplina com a finalidade de compreender sua origem e configuração no espaço escolar bem como as possibilidades de ações interventivas.

Este trabalho foi realizado mediante pesquisa bibliográfica de literatura especializada no assunto. Portanto, trata-se de uma abordagem qualitativa que tomou como principais referências os estudos de Tiba (1995), Aquino (1996) e Rêgo (1995) sobre o tema.

O texto está estruturado em duas partes: na primeira procuramos evidenciar a concepção de indisciplina adotada, ao mesmo tempo em que fazemos uma descrição analítica sobre a caracterização da indisciplina no contexto escolar. Posteriormente refletimos sobre as causas da indisciplina e perspectivamos ações interventivas no âmbito do espaço escolar. Por fim, tecemos nossas considerações finais sobre o assunto.

## MANIFESTAÇÕES DA INDISCIPLINA NA ESCOLA

Tratar do assunto indisciplina é algo extremamente complexo pela abrangência que cerca o tema. Não é fácil conceituar a indisciplina porque é um tema ainda em discussão, e que apesar de ser tão debatido, suas investigações parecem insuficientes para se chegar a raiz do problema ou as soluções adequadas para ele.

Costuma-se compreender a indisciplina, manifestada por um indivíduo ou um grupo, como um comportamento inadequado, um sinal de rebeldia, intransigência, desacato, traduzida na falta de educação ou respeito pelas autoridades (REGO, 1995, p. 83).

A esse emaranhado de comportamentos inapropriados, Rêgo (1995) chama de indisciplina. E essas têm sido situações corriqueiras no âmbito educacional. Não se tem mais respeito pelas autoridades escolares, pelo professor, enfim, pelo outro, falta tolerância, falta amor, falta compreensão, falta entendimento, falta na verdade disciplina, ordem, organização.

Em geral, o conceito de indisciplina é definido em relação ao conceito de disciplina, que na linguagem corrente significa regra de conduta comum a uma coletividade para manter a boa ordem e, por extensão, a obediência à regra (DAYAN, 2008, p.19).

Diante dessa afirmação entendemos que as práticas que fugirem as regras estabelecidas são traduzidas como indisciplina. Isto é, tudo que fugir da ordem, da obediência e da boa conduta. As regras são, portanto, pensadas, em especial nas escolas, para a coletividade a fim de que esta ande em consonância com elas e todo o ambiente usufrua da tranquilidade com cada um fazendo a sua parte.

A indisciplina vista nas escolas nos dias atuais se manifesta de variadas formas através de atitudes como: barulho, tumultos e bagunça em sala de aula, desrespeito ao professor e/ou aos

demais líderes da escola, ordens desacatadas, equipamentos quebrados e deteriorados, depredação da estrutura física, espancamentos, agressões físicas, xingamentos, insultos e em casos mais graves, até assassinatos no interior da escola ou em seus arredores envolvendo pessoas ligadas a ela.

Os relatos dos professores testemunham que a questão disciplinar é, atualmente, uma das dificuldades fundamentais quanto ao trabalho escolar. Segundo eles, o ensino teria como um de seus obstáculos centrais a conduta desordenada dos alunos, traduzida em termos como: bagunça tumultos, falta de limite, maus comportamentos, desrespeito às figuras de autoridades, etc (AQUINO, 1996, p. 40).

A escola precisa procurar entender os motivos desses conflitos, encontrar os porquês e descobrir o que fazer com eles. Seu papel também está em intervir na vida dos alunos para ajudá-los a serem e viverem melhor.

Muitos alunos não têm conseguido encarar o valor da escola em virtude de toda uma carga de situações que trazem de casa e de outros ambientes. Usam-na para se digladiarem com outros em igual situação, daí surgem os insultos, as brigas, as ameaças, as agressões físicas ou morais e assim por diante, desperdiçando, porém, a oportunidade de aprenderem, de se relacionarem com outros, de interagirem, de trabalharem e experimentarem a alteridade e, por fim, de crescerem enquanto pessoa.

A escola é um lugar adequado para se trabalhar com regras, valores e relacionamentos porque é nela que o cidadão aprende a ser crítico e reflexivo para agir com mais maturidade. Esse sim é o papel da escola e não o de um ringue, como se a sala de aula ou seu pátio fosse um grande tatame pronto para receber os lutadores. O real valor da escola precisa ser resgatado. A escola precisa ser respeitada e por extensão o professor, o gestor, o porteiro, o aluno e os demais agentes educacionais. Ela é por excelência um lugar de resgate de construção e reconstrução. É nela que a convivência social deve ser aprimorada, os alunos precisam aprender a se relacionar sem hostilidade, mas de forma pacífica. Precisam aprender a obedecer a regras para o bem comum e que levem tais ensinamentos e posturas para fora do ambiente escolar também.

A vida social depende de que cada um abra mão de sua vontade, naquilo em que ela se choca com a vontade coletiva. E assim vão as crianças aprendendo as regras de convivência democráticas, sem que elas constem de um programa (ALVES, 2001, p. 68).

Nenhum lugar seria mais apropriado para aprender a viver em sociedade, em comunidade, a partilhar, a se socializar do que a escola que é um ambiente onde as diferenças se encontram, onde a diversidade é uma realidade. Esse sim é um lugar onde as pessoas devem aprender a conviver de forma pacífica sem criar ali um ambiente de confusão, de combate, de desentendimentos. Porém ela não poderá buscar essa realidade sozinha. Ela precisa da família, ela precisa da sociedade como um todo, porque ela é apenas a extensão da educação que se recebe em casa, na rua e em outros seguimentos sociais.

Os valores morais, o respeito ao próximo e o diálogo, são atitudes que devem ser reforçadas na educação escolar e trabalhadas em todas as séries desde as iniciais até as mais avançadas para que esses alunos, desde cedo, aprendam a discutir suas diferenças respeitando-se mutuamente. A escola não deve jamais fechar os olhos para a indisciplina e fingir que não está vendo nada, pois se assim o fizer, as coisas podem piorar bastante a ponto de a escola perder o controle sobre essa situação e ficar a mercê de um ambiente indisciplinado. Pelo contrário, ela deve desejar

constantemente experimentar a disciplina dando ao professor a oportunidade de ver seu trabalho surtindo efeito e os alunos aprendendo, crescendo e se desenvolvendo.

Quem são os causadores desses tumultos no ambiente escolar? São os alunos desinteressados pela educação? E quem são esses alunos? Muitos diriam que são aqueles que falam durante as aulas, são aqueles que questionam, são aqueles que expressam suas opiniões, são aqueles que contestam. O que é um grave engano, visto que essas são características conquistadas e presentes no aluno da atualidade que não tem mais o professor como o único detentor do conhecimento, portanto, aquele que regesozinho o processo educacional como acontecia no passado. Não podemos jamais considerar que alunos que tenham esse tipo de postura sejam taxados como maus alunos ou alunos indisciplinados. Esse tipo de aluno trabalha em prol do seu próprio processo de ensino e aprendizagem, é um aluno atuante e não necessariamente um baderneiro, não deve ter suas ações associadas a atos de vandalismo ou mau comportamento. Ele é simplesmente um aluno ativo, crítico, reflexivo e atuante na escola. Esse tipo de aluno gera inevitavelmente movimentos que nem sempre são compreendidos. É o aluno com o qual a escola contemporânea precisa contar.

É que alunos críticos acabam por se comportarem de um modo que, muitas vezes, parecem incomodar ou atrapalhar o bom andamento das aulas. Talvez o problema seja então o de que nós, educadores, estamos na maioria das vezes mais preocupados com o rendimento de nossos alunos do que com a formação de sua atitude crítica (ROBLE, 2008, p. 87).

Não se deve confundir o aluno contestador com o aluno baderneiro. O professor precisa estar atento para não cometer tal engano e incluir esse aluno na classe dos alunos indisciplinados. O aluno indisciplinado não demonstra interesse pelos estudos, respeita para com os professores ou colegas, vontade de aprender, entre outras atitudes. E essa falta de interesse o motiva a canalizar seu empenho em outras coisas como, por exemplo, ações indisciplinadas. Na maioria das vezes só vão à escola para atrapalhar a aula, tumultuar o ambiente, incitar e se envolver em brigas, dificultar o trabalho do professor e provocar mal estar na escola em virtude de não haver, por parte deles, nenhum interesse em aprender, só estão ali por está.

Partindo dessas premissas, no campo educativo, um aluno indisciplinado não é entendido como aquele que questiona, pergunta, se inquieta e se movimenta pela sala, mas sim como aquele que não tem limites, que não respeita a opinião e sentimentos alheios, que apresenta dificuldades em entender o ponto de vista do outro e de se autogovernar (AQUINO, 1996, p.87).

## CAUSAS E INTERVENÇÕES NA INDISCIPLINA ESCOLAR

Tudo que se refere à questão da indisciplina ainda intriga a sociedade e ainda está sem respostas na maioria dos casos apresentados. Fica difícil dizer que se trata com certeza dessa ou daquela questão, que a causa é essa ou aquela, por que as possibilidades são muitas. O que tem levado tantos jovens a atitudes indisciplinadas nas escolas? Os autores atribuem a diversos e variados fatores:

Para alguns a indisciplina praticada na escola é reflexo de uma vida de pobreza, privações e violência e que em virtude de tantas necessidades, de se sentirem cercados de carência de todos os tipos, de se sentirem agredidos e abandonados à própria sorte em uma sociedade injusta e individualista, onde para se viver é preciso “matar um

leão por dia”, colocam para fora essa revolta se rebelando na escola como se quisesse descarregar em alguém a sua raiva. Ou até mesmo como uma forma de autodefesa.

O pressuposto dessa visão é o de que o indivíduo é um “receptáculo vazio” que se modela, passivamente, às pressões do meio. A escola se vê, desse modo, impotente diante do aluno, principalmente dos que provêm de ambientes economicamente e culturalmente desfavorecidos (REGO, 1995, p. 89).

Esses alunos passam a tratar os outros como muitas vezes são tratados lá fora, existe um espírito de revolta em seus corações que não lhes permitem amar, serem agradáveis, dóceis ou cordiais, porque, ao que parece, eles nem conhecem tais atributos. Isto é, passam a ser produto do meio no qual estão inseridos.

As próprias crises econômicas, a fome, a constante carência vivida no dia-a-dia, tornam essas crianças insensíveis, pois experimentam situações de privação dentro de suas casas. Às vezes são obrigadas a trabalhar para ajudarem no sustento da família, vêm em alguns casos, seus pais assumirem trabalhos ilícitos para conseguirem sobreviver, e além de tudo isso presenciam e experimentam atitudes de hostilidade, agressão, opressão, violência e vão gradativamente assumindo essas mesmas atitudes e inconscientemente revidando-as no seu contexto, o que desembocará nas pessoas com as quais lidam e muitas delas estão no ambiente escolar.

Outros autores acreditam que as manifestações de indisciplina estão relacionadas à personalidade do aluno. Com base em uma concepção inatista, acreditam que não importa o que se faça, ou como se eduque a criança, se esses traços fizerem parte dela, eles mais cedo ou mais tarde transbordarão, desabrocharão e com eles as incidências de indisciplina serão manifestas através do mal comportamento, das agressões, da falta de respeito pelas autoridades. Portanto o meio não terá tanta influência sobre a criança, tão pouco a escola poderá influenciar nos traços comportamentais, o que irá falar mais alto é a natureza dela.

Outros parecem compreender que a manifestação de maior ou menor indisciplina no cotidiano escolar está relacionada aos traços de personalidade de cada aluno: ‘fulano é terrível, não tem jeito! Sicrano nasceu rebelde, o que eu posso fazer?’. Desse modo, atribuem a responsabilidade de desenvolvimento inatista. Em outras palavras, entendem que as características individuais são definidas por fatores endógenos, independentes portanto, da aprendizagem e das influências do universo cultural (REGO, 1995, p. 89).

Existem ainda autores que defendem que a indisciplina na escola é gerada pela falta de compromisso da família, tanto pela educação dos filhos, quanto pela participação na escola, ou melhor dizendo, pela falta de participação na escola, como parceira dela da educação dos seus filhos.

Muitas vezes a família tendo se perdido no seu papel de educadora, procura jogar a culpa pelo seu fracasso na escola, na sociedade, na mídia ou em outros órgãos para tentar se eximir do remorso por não ter conseguido alcançar esses objetivos. A escola acredita que a família é parte importantíssima nesse processo e não se tem como desvincular a sua parcela de culpa pelo fracasso comportamental dos filhos. A sociedade é muitas vezes apontada como a razão da degradação moral das pessoas, e assim todos ficam querendo encontrar o culpado ao invés de se unirem em busca de solução.

Os pais trocam acusações entre si sobre como cada qual trata os filhos sobre quem é mais condescendente. A escola, por sua vez, se volta contra a família porque tem de suprir uma falta de autoridade que leva a um comportamento permissivo com os filhos e abarca todos os aspectos da vida pessoal e do relacionamento. As famílias põem a

culpa na sociedade como um todo, inclusive a escola, por ter relaxado certos valores tradicionais e elas se veem incapazes de ir contra a corrente (LÓPEZ, 2002, p.13).

Não se pode negar que a família tem uma grande responsabilidade no que tem acontecido nas escolas de hoje, porque deixaram de se preocupar com a educação dos filhos, deixaram de priorizar o cuidado com eles para buscarem outras prioridades como trabalho, carreira, sucesso, fama entre outras coisas. Não que ela não tenha o direito atado isso, mas que essas conquistas não sejam vistas como mais relevantes em detrimento da educação dos seus filhos. Essa educação ficou a cargo da mídia, da rua, dos traficantes de drogas, dos amigos mal intencionados, e o que se vê hoje é esse caos instalado na sociedade, na família e na escola.

A família não pode ficar de fora de qualquer responsabilidade quanto à indisciplina, pois ela deve ser o exemplo a ser seguido. Ela deve mostrar aos filhos como se relacionar, como se deve amar, como se deve perdoar, o que deve ser prioridade na vida, qual é o valor da disciplina, da ética e da moral. Porque aquilo que a família valorizar, será valorizado pelos filhos, a forma como a família agir em casa, estará ensinando os filhos a agir dentro e fora dela. Se aquela que é responsável pela segurança e estabilidade da criança não o faz, como pode esperar que essa criança acredite em outros órgãos ou em outras pessoas? Como esperar que na escola ela saiba e consiga respeitar o professor ou os colegas? Ela desconfiará de tudo e de todos porque foi com os de casa que experimentou a agressão, o desrespeito, a violência, o desamor. Cabe à família oferecer afeto, amor, segurança, paz, atenção e tudo mais que serve para formar um cidadão ajustado.

Para alguns autores, a indisciplina pode estar ligada também a uma prática pedagógica deficiente que não se identifica mais com a realidade do aluno e que por isso não consegue atingi-los. Por isso é fundamental refletir sobre o papel da escola e sua relação com a indisciplina.

Quando falo escola, quero me referir a tudo que a compõe como: gestores, professores, alunos, projeto político pedagógico, metodologias de trabalho, capacidade de mediar e resolver conflitos, em suma, sua prática pedagógica. De acordo com (GALVÃO *apud* REGO, 1995, p.100) “o comportamento indisciplinar está diretamente relacionado a uma série de aspectos associados à insuficiência da prática pedagógica desenvolvida”.

Diante dessa realidade, o aluno passa a frequentar uma escola que em nada lhe atrai e isso facilita as práticas de indisciplina porque ele não tem nenhum compromisso com essa escola, não consegue ver motivos para estar ali e muitos só a frequentam por pressão dos pais.

A escola não pode “caducar” em meio a uma geração cada vez mais jovem e revolucionária, muito pelo contrário, ela deve buscar a cada dia a renovação de idéias e ideais, a conquista desse aluno, as inovações tecnológicas, o trabalho conjunto com a família etc...

O Ministério Público do Estado de Goiás através da Cartilha de Orientações “Como proceder frente à indisciplina escolar” diz que:

Vários são os motivos que desencadeiam a indisciplina escolar: problemas familiares, excessiva proteção dos pais, carências sociais, influência de ídolos violentos, desmotivação dos alunos, abuso de drogas, falta de interesse, métodos de ensino ultrapassados, regras escolares arbitrárias, imaturidade, vadiagem, desatenção, incapacidade de fixação, agressividade, desafio à autoridade do professor e incapacidade dos educadores de lidarem com os jovens (CARTILHA DE ORIENTAÇÕES, 2010, p.06).

É possível que a escola considere que está indo pelo caminho certo, no entanto está equivocada. Daí a razão de rever conceitos, práticas, metodologias e, se for preciso, criar uma nova rou-

pagem em todas as suas áreas e aspectos, não somente de forma superficial, mas profunda, e assim alcançar melhor seus objetivos.

Não se deve, contudo, tirar da família toda e qualquer responsabilidade quanto à educação dos filhos, ou mesmo tirá-la do próprio aluno, mas sim entender que a escola também tem nas mãos o potencial de trabalhar a indisciplina para convertê-la em disciplina a ponto de proporcionar aos sujeitos transformações significativas.

Mais do que esperar a transformação das famílias ou de lamentar os traços comportamentais que cada aluno apresenta ao ingressar na escola, é necessário que os educadores concebam estes antecedentes como ponto de partida e, principalmente façam uma análise aprofundada e consequente dos fatores responsáveis pela ocorrência de indisciplina na sala de aula (REGO, 1995, p. 101).

Talvez o ponto de partida para serem minimizadas as questões de indisciplina na escola esteja em direcionar um olhar muito mais aprofundado na prática pedagógica. Isto implica em rever essas práticas buscando alcançar o aluno de uma forma mais completa, despertando seu interesse em vir à escola para participar assim do processo de ensino-aprendizagem. Suas metodologias precisam ser aprimoradas de maneira que

alcance e atinja sua clientela com aulas mais atrativas, contextualizadas e significativassem, contudo, deixar de enfatizar que as regras são importantes para formação dos alunos e necessárias para serem colocadas em prática.

Não se deve colocar remendo de tecido velho em tecido novo. Isto é, a escola jamais conseguirá ter em seu meio alunos bem educados e disciplinados, se continuar usando de métodos obsoletos dentro de um contexto e realidade totalmente novos. Vygotsky *apud* Rego (1995, p. 100) nos sugere que, caso a indisciplina esteja instaurada em determinada prática, suas causas, assim como as possíveis soluções para este fenômeno, devem ser buscados nos fatores intra escolares.

A escola poderá está se utilizando de métodos, que a seu ver, parecem corretos e eficazes, mas que na realidade estão repelindo o aluno ou estão levando-os a um desinteresse tal que reflete nas ações indisciplinadas no seu contexto.

O comportamento indisciplinado está diretamente relacionado a uma série de aspectos associados à ineficiência da prática pedagógica desenvolvida, tais como: propostas curriculares problemáticas e metodologias que subestimam a capacidade do aluno (assuntos pouco interessantes ou fáceis demais), cobrança excessiva da postura sentada, inadequação da aquisição do espaço da sala de aula e do tempo para organização das atividades, excessiva centralização da figura do professor (visto como único detentor do saber) e, conseqüentemente, pouco incentivo à autonomia e à interação entre os alunos, constante uso de sanções e ameaças visando ao silêncio da classe e pouco diálogo. (GALVÃO *apud* REGO, 1995, p. 100).

A escola capaz de atrair o aluno de hoje é aquela que evolui junto com ele, ela não pode ficar estagnada enquanto sua clientela avança, se transforma, progride. É aquela que explora as potencialidades dos alunos, que instiga seus conhecimentos, que valoriza sua cultura, que se moderniza, se apropriando, por exemplo, das novas tecnologias que estão por toda a parte. Enfim, é aquela que acompanha as mudanças vigentes na contemporaneidade. Essa escola será capaz de administrar seu trabalho e sua rotina sem permitir que a indisciplina seja seu foco principal, pois sobrará pouco espaço para tal.

O professor precisa está se capacitando a cada ano, buscando ampliar seus conhecimentos para poder alcançar determinados saberes, que muitas vezes, o alunoparece ter encontrado antes dele como, por exemplo, via novas tecnologias. Eles são a geração informática, a geração internet e os professores que vieram antes desse período precisam hoje adquirir esses conhecimentos e usá-los a favor do processo de ensino-aprendizagem, pois conforme já foi dito, se não o fizerem, ficarão ultrapassados ministrando aulas com recursos antiquados enquanto tem um mundo de possibilidades em suas mãos. É claro que não existem as regras, isto é, não são todos os alunos que têm acesso a essa modernidade devido a condições financeiras ou culturais, mas uma boa parcela já é detentora desse potente instrumento de comunicação e informação; o computador.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar do tema indisciplina escolar ser um assunto bastante discutido pela educação, ainda requer muito debate, visto que as escolas continuam vivenciando atos de indisciplina de forma cada vez mais intensa.

Constatamos nessas reflexões que a indisciplina tem feito parte do ambiente escolar, tem se tornado parte integrante da vida dos professores e que esses profissionais necessitam aprender a lidar com isso.

Ainda pudemos perceber algumas possibilidades de resposta para a origem da indisciplina em sala de aula, ora defendida por alguns estudiosos que sua gênese está na família permissiva, ora na família por demais reguladora, ora em virtude de carências financeiras e emocionais que envolvem a vida do alunado.

Para que a indisciplina deixe de ser a grande aflição das escolas de hoje, é preciso que haja uma ação conjunta envolvendo escola, sociedade e família, onde cada um em seu espaço de atuação procure descobrir o que pode fazer para evitá-la e tente encontrar alternativas que possam avançar na humanização dos alunos.

À família cabe assumir o papel de educadora dos filhos, instruindo-os desde cedo e ensinando-os a importância do respeito, dos valores, da moral, da ética, impondo limites aos filhos e ensinando-os assim a cumpri-los, seja em casa, na rua, na escola ou onde quer que estejam.

A escola por sua vez deve procurar acompanhar as mudanças vigentes, atribuindo um novo olhar a sua prática pedagógica, de modo a proporcionar ao aluno um ambiente onde se sinta bem, se identifique com seus pares, tenha interesse em aprender e saiba cumprir as normas estabelecidas compreendendo-as enquanto construtoras da sua formação.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Ruben: **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas, SP: Papyrus, 2001. Disponível em: <http://books.google.com.br/>. Acesso em 20 de junho de 2013 às 22:23h.

AQUINO, Júlio Groppa. **Indisciplina na escola**. São Paulo: Summus, 1996.

CARTILHA DE ORIENTAÇÕES. **Como proceder frente à indisciplina escolar**. Goiás, 2010. Disponível em: [http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/10/docs/como\\_proceder\\_frente\\_a\\_indisciplina\\_escolar\\_2.pdf](http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/10/docs/como_proceder_frente_a_indisciplina_escolar_2.pdf) acesso em 11 de junho 2013 às 11:00h.

DAYAN, Silva Parrat. **Conceito de indisciplina**. Disponível em <http://www.search.ask.com/web?l=-dis&o=14596&qsrc=2870&gct=dns&gc=1&q=www.blog.sfb7.com>. Acesso em 14.03.2013 às 18:00 horas.

LA TRALLE, Yves. **A disciplina e o sentimento de vergonha**. In: AQUINO, Júlio Groppa. **Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996 pg. 09 a 23. Disponível em: <http://books.google.com.br/books>. Acesso em 10 de junho de 2013 às 22:00h.

LÓPEZ, Jaume Sarramona I: **Educação na família e na escola. O que é, Como se faz**. São Paulo SP, 1999.

REGO, Tereza Cristina R.. **A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva Vygotskiana**, São Paulo. 1995

\_\_\_\_\_. **Indisciplina se combate com democracia**. São Paulo, 2013. Disponível em: <http://planetasustentavel.abril.com.br/noticia/educacao/silvia-parrat-dayan-indisciplina-se-combate-democracia-621508.shtml?func=2>. Acesso em 11 julho 2013 às 09:58h.

ROBLE, Odilon: **Escola e sociedade**. Curitiba: IESDE Brasil S. A 2008. Disponível em <http://books.google.com.br/>. Acesso em 09 de julho de 2013 às 10:26h.

TIBA, Içami. **Disciplina: o limite na medida certa**. São Paulo: Editora Gente, 1995. In: COBIANCHI, Emerson Luis. **Indisciplina na escola, uma abordagem investigativa**. Disponível em: <http://www.google.com.br/>. Acesso em 10 de junho de 2013 às 23 horas.

**MARIA INEZ DE LIMA ALMEIDA**

É mestra em educação pela FAGED – UFC. Coordenadora do projeto MOVA-Brasil – Instituto Paulo Freire

## INTRODUÇÃO

Início esse artigo fazendo referência à terra como a base dos elementos que dão vida e pertencimento a nossa identidade. A terra é, *quem dá sentido a nossa identidade, espaço onde apoiamos nosso pé no chão e onde identificamos nossa habilidade de nos apoiar e nos nutrir uns aos outros* SOMÉ (2003, P.23). É com esse pé no chão que os depoimentos de Antonia, uma das minhas entrevistadas para fins de estudos de mestrado em educação na UFC, mostram as marcas dos conhecimentos, cultura e valores presentes entre o passado e o presente dos afro-brasileiros. Assim, Antonia começa dialogando com o seu tempo de criança num convívio animado das casas de farinha como se segue:

Nas rodas de raspagem da mandioca pela madrugada, se dava muitas risadas junto ao povo que acordava cedo para raspar mandioca. Ela sentia medo das histórias contadas sobre bichos, assombrações, moças roubadas, namoros e casamentos, histórias que vinham sempre relacionadas com algum dos moradores ou conhecidos das pessoas da roda em torno das mandiocas. Nelas estavam presentes os valentões, os vaqueiros, os coveiros, os caçadores, os pescadores, os trabalhadores e os que fogem do trabalho, e muitos outros personagens. As façanhas referenciavam as cantorias, as feitiçarias, os curandeiros e as festas e danças, as magias e as tantas vivências cotidianas das famílias da comunidade. (Entrevistada, Antonia).

A fala de Antonia faz elo com a afirmação de BÂ (1982) que menciona a importância do valor do testemunho para as sociedades como o valor da cadeia de transmissão da qual ele faz parte. Para ele a palavra tem valor de *fidedignidade das memórias individual e coletiva* (HAMPATÉ BÂ 1982, p, 182).

As memórias de Antonia oferecem elementos de compreensão sobre a transmissão de saberes na formação social desde a infância. A escuta e as vivências são os mecanismos de formação da personalidade, através dos saberes que se tornam informações repassadas para outras gerações. PEREIRA (2005) chamando essa formulação de transmissão oral, diz que: – *aquilo que os antigos “disseram” continua sendo prestigiado como uma mensagem para se ouvir e para se dizer novamente.* (p.380)

Assim ela recupera lembranças que foi ajudando seu pai a plantar roça que ela fez a sua primeira descoberta científica e elaborou o seu primeiro conceito: a terra é viva. A afirmação veio de uma situação observada, o capim que seu pai limpava no pé de roça, crescia de um dia para outro. Não adiantava cortar sua raiz com a enxada, pois, ele renascia forte e brilhante só precisava de sol e chuva. O que Antonia não conseguiu enxergar naquele momento foi a dimensão política presente no roçado de seu pai. O instrumento enxada, que seu pai utilizava para cuidar do trato da terra faz

parte de muitas das tecnologias dos bantus, trazida para o Brasil. Para essas sociedades africanas, o ferro era considerado um metal sagrado e o valor atribuído a ele ia, desde o adorno ao simbólico, o que se distingue da cultura europeia, para quem ele era *apenas utilitário*.

Conforme os estudos de CAMPOS (2010, p.2 e 3), uma enxada poderia ser apenas uma ferramenta ou, ainda, simbolizar uma oferenda mortuária, um dote, um talismã protetor representando autoridade, saúde, status social, bem como fazer parte de rituais secretos. Para Campos, as contribuições culturais dos grupos africanos para o Brasil são inúmeras, vão desde a mão de obra para os serviços domésticos, plantações de cana-de-açúcar e café, como também suas tradições na alimentação, língua, dança, música, religião e tecnologia. Os bantus detinham conhecimentos técnicos avançados de metalurgia, sendo considerada uma tecnologia de ferreiros sofisticada, tida como superior à indústria europeia da época. Os materiais ferrosos e não ferrosos, muito mais complexa de ser executada que o cobre e outros metais nobres. Os típicos artefatos confeccionados eram as enxadas, os machados, os enxós (instrumentos para dar acabamento em peças de madeiras) e as pontas de lança. Toda essa tradição africana foi transferida para a América por intermédio do tráfico de escravos.

A primeira casa de Antonia feita com palhas de coqueiro e depois melhorada com a taipa tinha durante o dia, espaço para receber e acolher quem estivesse precisando de ajuda. Foi construída com a ajuda solidária de vizinhos amigos, que amassaram o barro com os pés. A cacimba de areia nos fundos do quintal servia para todos os vizinhos, que se enfileiravam nas manhãs com os potes de barro. Eles eram cheios utilizando pequenas cuias feitas de cabaça. Os espaços da casa eram organizados com giraus de varas que serviam de mesa. Segundo ela: a criatividade estava em todos os objetos que serviam de utensílios feitos de madeira, cipó, palha de carnaúba, cabaças, tecido.

De dia os brinquedos de lata, de madeira, de caixas vazias, de tampinhas de garrafas, de palitos de coqueiros, de bonecas de pano, de sabugos de milho ou de osso de animais e outras tantas improvisações. Os temas das brincadeiras sempre se referiam aos plantios, aos passeios na cidade, a festas de batizados, casamentos, aniversários, a comidinhas. E esses também eram motivos para fazer e vestir roupas novas nas bonecas, feitas pelas próprias crianças como fez a nossa personagem Antonia. Alí estava a acontecer lições de vida pois, é nas brincadeiras onde as crianças assimilam conhecimentos do seu grupo social. (COSTA, 2007, p. 04).

Esse lugar e essa forma de vida eram também de seus vizinhos que como ela, comemoravam as festas tradicionais do ano. Durante os festejos do santo padroeiro, aquela vila ficava muito alegre, e se tornava um espaço de reencontros, visitas e oportunidades de realizar tratados, acordos, negócios, participar de comemorações, entre os jovens iniciar namoros, e entre as crianças ganhar presentes. Começava pela grande quantidade de pessoas espalhadas pela vila cumprimentando umas às outras. As bancas de venda de bolos, grudes, bananas, eram as mais procuradas além das miçangas, vendidas pelos camelôs que vinham de longe carregando a mercadoria em cargas de animais para aqueles momentos, naquelas ocasiões. A festa era também a motivação que levava aos conflitos gerenciados informalmente nas relações interpessoais deflagradoras de preconceitos, como os que Antonia assistiu. As pessoas de vilarejos vizinhas apontadas e citadas como, “aqueles são os negros do lugar tal”, não recebiam o mesmo trato respeitoso que se dava às pessoas que chegavam da cidade grande.

As festas aconteciam também no convívio entre as famílias da comunidade. Eram organizadas na associação de moradores da vila onde morou Antonia. Sua mãe liderava as animações com as danças da Pretinha de Guiné. Primeiro ela dançou as pretinhas com suas amigas, em forma de teatro

oportunidades de se oferecer comida para convidados ou visitantes. Mais adiante as netas passaram a se produzir e repetir a mesma dança. A letra da música, Pretinhas de Guiné de autor desconhecido fala das Pretinhas de Guiné. Diz que são quatro pretinhas, pretinhas de Guiné/ *Vimos pra terra dos brancos pra dançar o siricote. Ai siricoté, ai siricoté quatro pretinhas de Guiné...*

O conteúdo da letra ao fazer uma relação dos elementos encontrados no Brasil com uma terra distante Guiné, denuncia uma forma diferenciada no trato preconceituoso, demonstrado pela cor da pele e pela relação de subordinação e de maus tratos em que eram submetidas “as pretinhas de Guiné”, personagens da canção, numa estreita relação com os escravizados. A forma de divulgação teatralizada no canto e na dança se eterniza ao mesmo tempo em que se torna bonita, como um som que grita e se encontra com outras formas e ecos ainda presente. Sobre essa forma de comunicação Nascimento vai nos dizer que:

As raízes do teatro negro-brasileiro atravessam o Atlântico e mergulham nas profundidades da cultura africana. Desde suas primeiras manifestações coletivas, o africano esteve essencialmente vinculado ao teatro. As danças culturais da África Negra encontram-se na origem dos ritos, e já sabemos que do culto aos Deuses e aos Antepassados passou-se à reprodução das ações humanas e dos animais, à estilização existencial. (NASCIMENTO, 1961: p. 10)

Temos até aqui, que a história de vida de Antonia, uma brasileira cearense vivendo nos dias de hoje, se apresenta repleta de elementos que certificam uma estreita relação com as questões e valores iniciados no Brasil com o escravismo do século XVIII. Os seus relatos transcendem a uma época e lugar numa comunicação atual e familiar. Ao crescer, ela viu seus avós encontrando amigos e conversando sobre coisas das safras, de casamentos, dos nascimentos de membros novos na família e de mortes. Aqueles motivos do dia a dia moveram contentamentos, festejamentos, choros de tristeza, como os que acontecem quando os mortos seguem para o cemitério. Em volta das fogueiras juninas se deram à afilhadas, primos, comadres e compadres, comeram milho assado e cozido, batata assada, mungunzá. Nesse contexto temos elementos que estão se distanciando de nós, como a queima de madeiras em fogueiras que se torna hoje em dia, menos recomendada por motivos ambientais.

Segundo Antonia, no seu tempo, todas as famílias podiam contar com a água boa de beber, nas cacimbas de quem fosse o vizinho mais próximo. As pessoas haveriam de se encontrar na apanha dos muricizais, nas guabirabas ou nas ubáias, cajus, e mangas, frutas silvestres sazonais da região. E ainda nos roçados, com chuvas invernosas na apanha do feijão verde que precisa ser colhido com rapidez para não apodrecer com os excessos de águas. Quem possuísse um jumento com cangalha, caçuás de couro com talo de carnaúba ou de tábuas, cambitos, surrões, onde se guardava a farinha e a goma, emprestavam para quem por algum motivo precisasse. Assim, se dava também com quem possuísse um bom cercado como o que a família de Antonia possuía, e se poderia colocar animais para pernoitar. A matança de um bode ou de uma boa caça do mato, ou uma boa pescaria, poderia render uma partilha com vizinhos e parentes. A farinha de mandioca no surrão ou no caixão poderia ser emprestada ao vizinho que receberia de volta quando aquele fizesse a sua desmancha ou farinhada. Esse movimento dinâmico marcado por situações diversas no coletivo demarcava a territorialidade naquele espaço.

Os lugares de beira de mar recebiam idas e vindas das pessoas vizinhas que moravam naqueles matos onde se faziam as plantações e se cuidava das criações. A busca pelo peixe aproximava os locais, encurtava caminhos e ao mesmo tempo solidificava as relações de amizade. Quem morava

perto do mar precisava vender ou trocar seus peixes por farinha e coco. Assim, o comércio era uma forma de gerar renda e de relacionamentos além de proporcionar também casamentos e apadrinhamentos. Por isso, familiares acabavam se encontrando nos locais vizinhos para momentos comuns de compras, trocas, empréstimos, visitações ou para os festejos. Outra oportunidade rentável vinha do artesanato como, confeccionar objetos de couro a exemplo de celas e arreios para animais. Os cuxinhos (também conhecidos como pelegos), eram tapetes recheados de fios de algodão cru, serviam para amaciar o assento nas cavalgadas em longas viagens. O artesanato estava presente nas jangadas, caçuás e bancos de couro, as peças em madeira das casas de farinha, cochos dos animais em madeira, colheres de pau, pratos e panelas de barro. Bolsas, abanadores, chapéus, surrão e esteiras de palha, eram atividades exercidas por poucas pessoas na região, por isso muito procuradas. Cunha Jr. (2010: p. 36) reconhece que o trabalho dos artesãos foi durante muito tempo, uma exclusividade dos africanos e afrodescendentes. Da mineração, da construção, da engenharia civil, das artes, na arquitetura, na agricultura, na produção têxtil, na metalurgia, na química e farmacologia, na marcenaria e na náutica.

A fala que nossa personagem aprendeu para se comunicar, com as pessoas todas do seu lugar e quem fosse de outros lugares, ainda hoje estão inclusas no vocabulário da língua portuguesa e são carregadas de significados afro. Começa pelos nomes das comidas que a sua mãe fazia, *canjica*, *angu*, *pirão*, *farofa*, *mungunzá*, *sarapatel*, *moqueca* e *cocada* até outras como, *moleca* que seu pai usava para chamá-la de forma carinhosa, e *cambada* quando se dirigia a todos os filhos juntos. *Empanzinada* ao se referir à barriga inchada quando se comia em demasia. *Cutucar*, para falar de mexer de perto com alguém. *Trambiqueiro*, para fazer um juízo de valor de alguém, e *lambança* para expressões usadas em situações ludibriosas. *Enlambuzado*, quando comendo manga ou melancia no roçado quebrada no toco, ou mel de abelha achada e tirada no mato – “a gente comia com as mãos e ficava com a maior parte do corpo melada de mel” – dizia Antonia. *Tocaia*, seu pai fazia nos espaços abertos, como beiradas de lagoa, para caçar pássaros. Era um esconderijo disfarçado com árvores secas, onde ele se escondia à espera das suas presas.

E dessa forma, a fala de Antonia se fez comunicação com os outros do seu lugar. No entanto, os livros que ela leu na escola, não mencionaram o valor de memória daquelas palavras que são de origem de seus ancestrais.

A disposição dos objetos nas casas das pessoas da vila onde residia Antonia segundo seus relatos, demonstrava as posses da família. As poucas mobílias dispunham os bancos de madeira com fundos de couro. Baús trabalhados em couro, caixão grande para guardar farinha, mesa ou esteira para sentar no chão. A cama de varas enfiadas no chão era também como se fazia o jirau, que servia de apoio em várias funções. A rodilha feita de cipó, ficava pendurada por um fio na cominheira da casa no espaço da cozinha, servia para guardar alimentos fora do risco de ser atacado na noite por roedores. Preferencialmente a cozinha teria que ser de paus a pique, com o fogão de lenha no chão, e três pedras formando a trempe das panelas. O paiol de sal num canto distante da casa, era também o local preferido para as galinhas botarem ovos e depois disso, saírem cantando e batendo as asas. As panelas de barro e o alguidar grande fazia parte dos utensílios da família que comiam com a mão, sobre uma esteira de palha com todos da família. As cuias feitas de cabaças cerradas ao meio, serviam de vasilhames para o primeiro banho de bebê, e dos adultos no banheiro de palhas de coqueiro que ficava no terreiro.

As noites se debulhava feijão na sala de piso de tijolo da casa. A avó e o pai de Antonia, fazia as contações de histórias que se seguiam pelas noites. Naquelas histórias estariam as suas principais

referências educativas, que lhe dariam base de entendimento para mais tarde fazer outras leituras. E com elas compreender e dialogar sobre as relações políticas do seu lugar, as condições de trabalho, as estratégias de sobreviver em situações difíceis fossem elas, no mato ou chegando como forasteira na cidade grande quando ela cresceu se fez adulta. Foi através daquelas histórias que Antonia ganhou saberes, para aprender a argumentar com precaução e se sair bem nos enfrentamentos conflituosos que se apresentaram no cotidiano da sua vida. Ela respeita e admira os mais velhos, donos de saberes e segredos. Ela nutre carinho pelos seus pais que lhe educaram para a vida oferecendo oportunidade de refletir e corrigir falhas. Aprendeu que quem deseja viver bem, precisa se anteceder a fazer o bem para as pessoas com quem convive. Esses valores não são encontrados em qualquer lugar e nem, nos livros da escola como se segue:

Ao fazer uma caminhada pela mata, encontrar um formigueiro se dará ao velho mestre a oportunidade de ministrar conhecimentos diversos, de acordo com a natureza dos ouvintes. Ou falará sobre o próprio animal, sobre as leis que governam sua vida e a classe de seres a que pertence, ou dará uma lição de moral às crianças, mostrando-lhes como a vida em comunidade depende da solidariedade e do esquecimento de si mesmo, ou ainda poderá falar sobre conhecimentos mais elevados, se sentir que seus ouvintes poderão compreendê-lo. Assim, qualquer incidente da vida, qualquer acontecimento trivial pode sempre dar ocasião a múltiplos desenvolvimentos, pode induzir à narração de um mito, de uma história ou de uma lenda. Qualquer fenômeno observado permite remontar às forças de onde se originou e evocar os mistérios da unidade da vida que é inteiramente animada pela Se, a Força sagrada primordial, ela mesma um aspecto do Deus Criador. (KI.ZERBO: 194).

O aprendizado de Antonia segue dialogando sobre os hábitos, a base alimentar era peixes, caças, farinha de mandioca, batata doce. A alimentação era tirada da natureza do peixe á caça do mato. Daí as arapucas e fojos armadilhas criativas para pegar raposa, preá, tatu e peba. A espingarda de caça também podia ser chamada de carapina, era fabricada na comunidade com o serviço de um vizinho que fazia peças de ferro para os objetos necessários. O outro, curtia os couros de animais para serviços encomendados como o fabrico de celas, arreios e correia de bolandeira nas casas de farinha movidas a roda. A cama de dormir e os calçados na época “tamancos”, eram fabricados pela família comunitária. O colchão da cama era um saco de tecido cheio de folhas de café brabo, colhidas verdes e colocadas no saco depois de secas. Em outras experimentações o junco tirado das beiras de lagoas salitradas inovou a mesma função. Aliás o costume de encher o colchão da cama com folhas secas era também um costume do povo africano como está dito por esta autora (...) *Folhas secas e palha, cobertas com um pano xadrez e um cobertor fino, serviam de cama.* (ALLEND 2011,p.83).

A parteira do seu lugar era chamada por todos de mãe, a dela, era a *mãe Chiquinha* que fumava um cachimbo de barro e fazia muitas rezas para São Raimundo, Nossa Senhora do Bom Parto, São Cosme e Damião. As rezas das curandeiras da comunidade curavam o quebrante, vento caído, espinhela caída, cobreiro e vermelha. A fumaça do cachimbo da sua avó curava dor de cool e barriga inchada. Sobre isso Pereira (2005, p. 58) diz que não se pode mesmo afirmar que exista uma posição entre as doenças fisiológicas, que o médico resolve e as doenças da alma (espirituais), que os mediadores do sagrado (sacerdotes, benzedeiras) podem curar, pois a interpretação mágico-religiosa se aplica, ainda que em graus e formas diferenciadas, a qualquer enfermidade. Entre os representantes da cultura popular, a doença é vista como uma desordem; o médico, o benzedor ou a benzedeira são

aqueles que podem permanecer no caos e, ainda assim, sobreviver à ausência de interpretação do mal que os agride.

A cura com os recursos caseiros podia também ser feita com a fumaça do cachimbo, o cheiro do fumo, a saliva morna cuspidada da boca entre uma baforada e outra e massageada na barriga que ficava coberta com o lençol. Antes de deitar nas noites à luz de lamparina, uma cuia com água amornada pelo tição de fogo com brasa ardente, servia para a lavagem dos pés e cuidados com ferimentos, picadas de insetos causadores de irritação e coceira. O óleo de coco era usado para fins medicinais ou para cuidar dos cabelos. Todos estes saberes ficariam gravados na memória de Antonia, pois, são ligados às necessidades da vida como se segue:

O ensinamento não é sistemático, mas ligado às circunstâncias da vida. Este modo de proceder pode parecer caótico, mas, em verdade, é prático e muito vivo. A lição dada na ocasião de certo acontecimento ou experiência fica profundamente gravada na memória da criança. (KI. ZERBO, 1982: p. 194).

Na sua infância, a fonte de leitura quase única foram livros que ela teve acesso na Igreja católica do lugar onde ela morava. E eles falavam da vida de santos e de pessoas, orientavam para ser boazinha, obediente para assim, ganhar o céu ao invés do inferno. O caminho seria ter fé, ser obediente para ganhar proteção contra feitiçarias. A escola e a Igreja segundo Pereira são as instituições que influenciam a educação em toda sociedade e geram concepções de mundos diferentes e saberes diversos. O conhecimento legitimado como verdadeiro, é aquele que se aprende nos livros, que se ensina nas universidades e acaba sendo assumido como um valor universal e tende a ser imposto a todos os grupos. É a ideologia do colonizador sobre os dominados impondo seus valores como se segue:

(...) a ideologia da classe dominante é legitimada e os valores e costumes do grupo hegemônico são divulgados ativamente através de instituições como a Igreja e a escola e dos meios de comunicação. Com a imposição ideológica, as camadas que se consideram – intelectualmente superiores ensinam aquilo que julgam ser eticamente aceitável, religiosamente certo, cientificamente verdadeiro e esteticamente válido. (PEREIRA, 2005; p. 46).

A avó de Antonia tinha uma função na irmandade de Nossa Senhora do Carmo. Ela usava naquelas ocasiões uma fita vermelha no pescoço que deveria ser sepultada com ela, mas falava baixinho sobre poderes ocultos, mandingas, feitiçarias. As forças transcendentais presentes nas religiões citadas, são equivalentes, carregadas pela recomendação de não brincar e nunca ousar medir forças nem em pensamento. Evitar aproximação e mau querer, quem não acredita e chega a zombar poderá ser atingido por sofrimentos. As orientações nos modos de vida de Antonia incluem o respeito pela religiosidade da mesma forma como a personagem africana Zarité no livro, *A ilha sob o mar*:

Você nasceu aqui, Zarité, e por isso tem os ouvidos surdos e os olhos cegos. Se você tivesse vindo da Guiné, saberia que há espectros em tudo quanto é canto, garantia Tante Rose, a curandeira de Saint-Lazare. Coubera a ela ser a minha madrinha quando cheguei à plantação; ela teve que me ensinar tudo ... (ALLEND, 2011: p.66)

Ouvia-se falar – diz Antonia – em grupos familiares nos lugares mais escondidos onde esse tipo de magia era praticado e as pessoas praticantes eram vistas de forma respeitosa. Os sujeitos marginalizados vivem um “tempo forte” quando participam dos rituais que remetem aos antepassados, de onde lhes advém o prestígio da posse da magia e do sagrado. (PEREIRA (2005) P. 56).

É na pessoa da avó de Antonia que claramente se percebe a transmissão dos saberes ancestrais. E esses saberes continuaram através dela na escuta das conversas, sobre curas, descobertas e recomendações sob as formas de tratamento. Chegaram com a contação dos “casos” envolvendo outras pessoas, mas que não deixaram de serem vistos como fenômenos, coisas de outro mundo misterioso e proibido. Ela diz que as crianças não poderiam escutar as conversas dos grandes e muitas vezes ela se escondeu atrás da porta para ouvir. Esses casos estavam presentes também nas contações de histórias sobre feitiçarias, fadas e aparição de almas. E quando ela cresceu, conheceu terreiros e assistiu comunicações com os santos e orixás. Se encantou com a magia das roupas brancas rendadas e com as danças.

No Brasil, o fato de o negro ser o portador de uma cultura diferente, de uma fé que inclui ritos e rituais reforça o caráter de magia relacionando-as às suas práticas. Da parte do negro, a violência do regime escravista o levava a empregar os recursos da magia, através do auxílio sobrenatural que se vislumbrava numa possibilidade para suportar ou superar as adversidades de cada dia. (PEREIRA 2005, P. 60).

## MINHAS CONSIDERAÇÕES

Acompanhar a trajetória de Antonia através dos seus relatos, nos coloca diante de duas situações valorosas. A primeira delas, nos leva a compreender como se dá a negação da nossa raiz ancestral e ao se ganhar essa clareza enxerga-se possibilidades pedagógicas. Uma delas é de como fortalecer nossa cultura através dos caminhos e dos saberes que se comunicam através da oralidade pelo tempo na família, chegam na escola, e permanecem na comunidade. A segunda, é a da reflexão dos valores que servem para a vida. Não se trata apenas de cuidar das relações entre as pessoas, mas, da sua convivência saudável no trato com os sentimentos e sonhos olhando o seu grupo coletivo como uma extensão da sua família. Antonia diz nos seus relatos que as nossas raízes culturais ligam-se às pessoas e natureza dando significado aos comportamentos, interligando-os com a terra. O cuidado pedagógico na família e na escola portanto, podem qualificar as ações que impactam socialmente com a valorização de atitudes que afirmem esses valores. Vida saudável se gera nas relações de respeito e de reconhecimento das nossas raízes que se ligam aos nossos ancestrais. A natureza está a nos dizer constantemente numa metáfora, que não pode haver sustentação e nem vida numa árvore, sem o cultivo de suas raízes que estão quase sempre escondidas na terra.

Somos herdeiros naturais e continuadores dos nossos ancestrais que como nós, contribuíram para se estabelecer “ecologias de saberes” (SANTOS, 2004), que se enriquecem em sabores, cores e fazeres. Os nossos fazeres educativos precisam desconstruir o preconceito com integração dos seres na natureza numa construção perfeita e harmoniosa trabalhando a convivência com as diferenças. Não cabe mais, que de forma pretenciosa e elaborada seja negada a nossa relação com o povo negro, que chegando da África colaborou para essa nossa herança cultural tão presente no cotidiano dos brasileiros, como está mostrando nossa entrevistada Antonia.

A vida de Antonia aconteceu em uma comunidade pequena de interior mas, é de lá que chegam os jovens nas cidades. E a relação educativa voltada para os jovens nas cidades não pode desperdiçar esse conjunto de saberes no trato da participação deles com suas novas linguagens e sinais que abrem desafios e apontam para novas possibilidades pedagógicas. Uma educação que reconheça o fundamento sensível de nossa existência e a ele dedique atenção, propiciando o seu desen-

volvimento, estará, por certo, tornando mais abrangente e sutil a atuação dos mecanismos lógicos e racionais de operação da consciência humana. (DUARTE JR., 2001, p. 171)

A natureza humana e a natureza ambiental se fundem e proporcionam a vida na terra. E as populações africanas comprovaram que os recursos naturais são de integralidade com a vida pela religiosidade e pela alimentação, num conjunto de hábitos que dispensaram o uso abusivo da lei de consumo. As curas com plantas medicinais, os alimentos tirados da terra com a agricultura, a correspondência com os elementos, terra, ar, fogo, água, referendados pela religiosidade de matriz africana, assim como a referência as relações entre pai, mãe, família, comunidade confirmam a presença de valores que vão para além da vida. Esses valores ressaltam a importância de que se resgatem os saberes oriundos dos sentidos, no processo de apreensão do mundo articulando conhecimento inteligível ao saber sensível (DUARTE JR., 2001, p. 172).

A comunidade é o lugar onde se constrói as relações comunitárias duradouras e de permanência da diversidade cultural entre Brasil e África. O contemporâneo dar conta da interligação dos elementos culturais do passado com os do presente, onde se constitui o movimento entre os novos jeitos de se fazer e de ser cultura popular. Há de se desfazer pela educação a imposição de valores de uma cultura sobre outra (PEREIRA, 2005, p. 46), ao detectarmos a contraposição entre a cultura popular sobre a hegemônica e a imposição de valores desta sobre aquela. Em função dessa contradição na qual a cultura popular se deixa penetrar pelo sistema de valores branquiados, as possibilidades de transformação passam pela valorização da cultura popular se articular com os processos de re-elaboração dos significados e das práticas culturais presentes na nossa vida, presentes nos saberes dos ancestrais.

É dessa dinâmica social que estamos a nos referir. À luz das leituras visíveis podemos perceber as invisíveis, e nas entrelinhas das vivências pessoais de Antonia podemos fazer um caminho de “dentro para fora” dos elementos culturais que confirmam a nossa identidade de afro-brasileira. As matrizes culturais e tecnológicas trazidas da África para o Brasil pelos escravizados foram estrategicamente invisibilizadas pelo colonizador. Um preconceito velado é lido e sentido nos comportamentos e ausências de políticas públicas voltadas para os negros. Somos diferentes por natureza e conviver com o diferente não é conviver com o inferior, assim como o tolerar não é concordar, diz Freire, com quem pensa diferente. É antes, uma relação que demanda respeito que é uma ação, possibilidade e disponibilidade de aprender com o outro.

As amarrações do processo civilizatório dominante ainda nos prendem e é necessário desfazê-la o que exige olhar primeiro, cada um a si mesmo. E ao memorizar a nossa própria trajetória de vida, nos descobrimos pertencentes e descendentes de povos com valores patrimoniais, legitimados por uma filosofia que fundamenta o maior sonho da humanidade nesse século XXI que é de viver bem e em harmonia com a natureza.

Nesse tempo em que se luta pela dimensão eco do mundo a repercussão da forma como se trata esse processo de desigualdade atinge não só as pessoas mas, também os recursos naturais. Sem natureza não será possível a cura com as plantas medicinais, não será possível vivenciar os valores da religiosidade dos povos aos quais os ancestrais de Antonia tem pertencimento. Enfim, os valores africanos herdados desses ancestrais é que autoriza e legitima se puder afirmar a autenticidade da raiz africana no Brasil. É deixar-me ver a partir da minha própria trajetória e o que mais preciso investigar para me tornar seguro e enraizado às minhas origens. Ir além de reviver para compreender e me tornar coerente no que faço com o que falo e no que acredito. Descobrir a essência do meu ser,

e reconhecer, criar e introduzir estratégias na minha prática que contribuam na superação da discriminação contra nós afro-brasileiros.

## REFERÊNCIAS

- ALLENDE, Isabel: **A ilha sob o mar**. Tradução Ernani Ssó. 4ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.
- CAMPOS, Guadalupe do Nascimento. **África-a-ferro-e-fogo**. [http://www.revistadehistoria.com.br/2010/12/africa-a-ferro-e-fogo/Pesquisado em 06/03/2013](http://www.revistadehistoria.com.br/2010/12/africa-a-ferro-e-fogo/Pesquisado%20em%2006/03/2013).
- CUNHA, Jr. Henrique. **Tecnologias africanas**. NOVA revista\_CEAP; Rio de Janeiro 2010.
- DUARTE JR, João-Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do)sensível**. Curitiba/PR: Criar Edições Ltda, 2001
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. Parte 1 – Sobre os nacionais. São Paulo: UNESP, 2004. p. 23 a 89.
- KI.ZERBO. **História geral da África**. Vol. 1-metodologica pré-história. São Paulo; Ática/ UNESCO, 1982.
- LOPES, Nei. **Bantos, malês e identidade negra** / Nei Lopes . 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008 .
- PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Os tambores estão frios : Herança cultural e sincretismo religioso no ritual de Candombe** / Edimilson de Almeida Pereira. – Juiz de Fora : Funalba Edições; belo Horizonte: Mazza edições, 2005.
- NASCIMENTO, Abdias do. **Dramas para negros e Prólogo para brancos**. Editora; teatro experimental do negro. Rio de Janeiro, 1961.

# PAIS EDUCAM E A ESCOLA COMPLEMENTA: FUNÇÕES DA ESCOLA SEGUNDO PAIS E MÃES NATALENSES

**JOSÉLIA DOMINGOS PEREIRA**

(Bolsista PROGRAD/ Universidade Federal do Rio Grande do Norte) – joselia\_papo@hotmail.com

**IASMIM REGINA ALVES DOS SANTOS SOUZA**

(Bolsista PIBID/ Universidade Federal do Rio Grande do Norte) – iasrsouza@gmail.com

**MARLÉCIO MAKNAMARA**

(Centro de Educação/ Universidade Federal do Rio Grande do Norte) – escrevequeeuleio@yahoo.com.br

## INTRODUÇÃO

*Precária, pichada, desvalorizada, bagunçada, desmoralizada, formadora, educadora, cultural, acolhedora, lugar de aprendizagem, divertida, segura, conscientizadora, legal, fundamental, amigável, socializadora, profissional, transformadora.* Caro bom e fiel leitor, alguma vez já parou para pensar sobre quais seriam as características, objetivos, finalidades e a função de uma escola?

Pois bem, esta pesquisa vem mostrar as funções de uma escola através das visões de mães e pais de alunos, trazendo suas concepções sobre essa instituição. Esta pesquisa decorre de uma das atividades do componente curricular *Estágio Supervisionado de Formação de Professores I (Ciências Biológicas)*, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. O presente trabalho teve como objetivo analisar as diversas visões dos pais e mães dos alunos das escolas públicas de Natal acerca da função da escola. Com base na pergunta “para que serve uma escola?”, os licenciandos tiveram um contato com a diversidade de funções que caracterizam a escola, segundo os depoimentos dos diversos sujeitos participantes dessa instituição de ensino.

O que abordaremos aqui são análises de respostas de pais e mães sobre as funções de uma escola. Iniciaremos com um breve referencial teórico sobre o a origem da escola; em seguida, mostraremos os artifícios utilizados para tal pesquisa. Posteriormente mostraremos os resultados e discussões dos diferentes grupos atribuídos à escola com bases nas respostas de pais e mães, e por fim, procederemos com as considerações finais, oferecendo uma melhor compreensão acerca da função da escola segundo as falas dos pais/mães.

## HISTÓRIA DA ESCOLARIZAÇÃO

Na origem do espaço escolar, este era um local prioritário para pessoas das classes dominantes. Apenas os dirigentes podiam aprender a ler e escrever. Era tendencioso que esta classe se tornasse “totalizante no campo cultural, buscando sobrepor-se à ideologia da classe dominada” (CURY, 1987, p.88). Com o passar do tempo, diferentes classes sociais se viram partilhando do mesmo tipo de instituição.

Na Europa da idade média, teve início uma instituição escolar regida por religiosos e sem distinção entre crianças e adultos (JESUS, 2012). Com a industrialização e a busca por mão de obra qualificada gerou a necessidade de se ter um lugar para preparar as pessoas. Isso gerou debates sobre a criação de escolas públicas no século XIX na Europa (PEREIRA, 2007). Neste caso, a escola também

seria uma preparadora para o mercado de trabalho, o que comprova que para a sociedade atual a escola também é “central a posição da educação quanto ao desenvolvimento e quanto ao nível de renda” (GHANEM, 2012, p. 215).

A escolaridade no Brasil se deu com a chegada dos portugueses, que trouxeram os jesuítas para catequizarem os índios. Além de catequizar eles também ensinavam os costumes e culturas portuguesas. A primeira escola no Brasil foi fundada em Salvador, em 1549, pelo padre Manuel da Nóbrega. (BELLO, 2001)

A Revolução de 30 foi crucial para a entrada do Brasil no mundo capitalista, passando a exigir uma mão de obra especializada precisando assim investir na educação. Em 1932, ocorreu o Manifesto da Escola Nova, a classe média em ascensão reivindicava o direito a uma escola igualitária, gratuita e promotora da ciência, ensino moderno, público e laico (ROMANELLI, 2007). No período do Estado Novo, em 1942, por iniciativa do Ministro Gustavo Capanema, foram reformados alguns ramos do ensino. Estas Reformas receberam o nome de Leis Orgânicas do Ensino, e são compostas por Decretos-lei que valorizam o ensino profissionalizante. O ensino colegial perdeu o seu caráter propedêutico, de preparatório para o ensino superior, e passou a se preocupar mais com a formação geral (ROMANELLI, 2007).

Um fato marcante da escola no século XX foi a irrupção dos pais como participantes na educação escolar. A educação vem se desenvolvendo ao longo da história, indo muito além da instituição escolar. A atuação da família junto à escola é extremamente importante: segundo Carvalho (2004, p. 46), “quanto maior o envolvimento destes na educação dos filhos e filhas, maior o aproveitamento escolar”. Os pais devem assumir juntamente com a escola o compromisso de desenvolver os valores importantes na formação dos seus filhos. Segundo Perrenoud (2000) a escola passou a ser obrigatória para as crianças, onde pais/mães são obrigados por lei a dividir a educação familiar com a educação escolar. De acordo com tal autor, as crianças são moldadas para se tornarem bons e fiéis cidadãos, tornando-se posteriormente bons trabalhadores e consumidores.

Em atenção a algumas dessas propriedades escolares, surgiu o desenvolvimento dessa pesquisa acerca da funcionalidade da escola descrita a seguir.

## METODOLOGIA

Realizamos o trabalho a partir da análise das respostas de pais e mães acerca da função da escola. Como atividade do componente de *Estágio Supervisionado de Formação de Professores I* (Ciências Biológicas), os/as licenciandos foram convidados a coletar respostas de pais, alunos, funcionários e professores para a seguinte pergunta: “Para que serve uma escola?”. A coleta dos depoimentos deu-se a partir de escolha aleatória dos sujeitos que iriam responder à pergunta. Cada licenciando envolvido com o referido componente ficou responsável por abordar pelo menos um sujeito pertencente a cada um dos grupos supracitados.

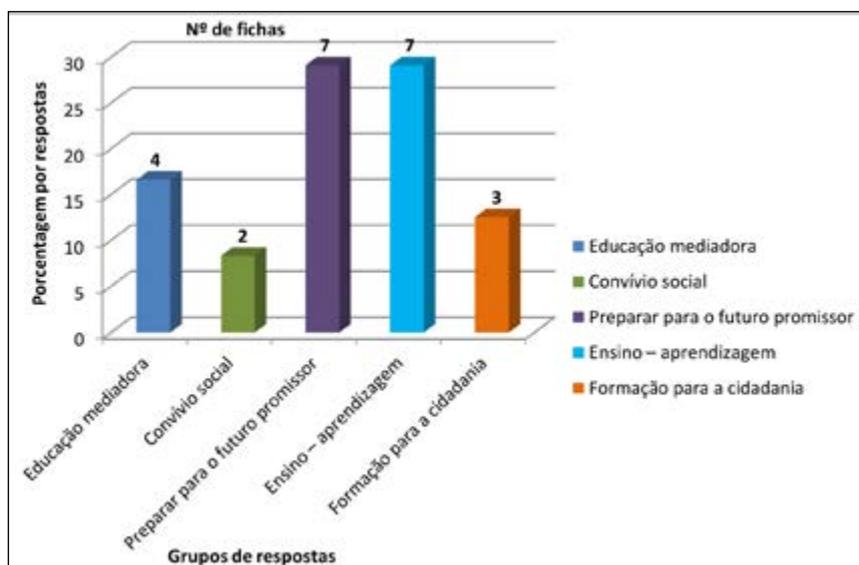
Com as respostas de pais e mães, estudantes, funcionários e professores, a turma de licenciandos dividiu-se em quatro equipes (uma para cada grupo de respostas). Cada equipe ficou responsável por analisar o conteúdo das respostas e, em seguida, apresentar e discutir os resultados de sua análise para toda a turma de licenciandos em questão. As respostas mostraram a visão sobre a funcionalidade da escola dos diferentes sujeitos ligados a escolas públicas da cidade do Natal/RN.

O presente trabalho consistiu na análise de 24 respostas de pais e mães coletadas no componente citado anteriormente. A análise dessas respostas foi realizada por um grupo de licenciandos que não necessariamente havia lidado anteriormente com as respostas aqui em tela, embora os mesmos tenham feito parte de tal componente.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foram analisadas 24 respostas acerca das concepções de pais e mães à pergunta: “Para que serve uma escola?” As respostas obtidas foram separadas em cinco grupos, sendo estes: *Educação mediadora*; *Convívio social*; *Preparar para o futuro promissor*; *Ensino – aprendizagem e Formação para a cidadania*. Nos quais são demonstradas no gráfico abaixo:

**Figura 1** – gráfico de respostas de pais e mães a respeito da pergunta “Para que serve uma escola?”.



Em 16,6% das respostas obtidas foi possível identificar um grupo que enfatiza a *Educação mediadora* como função da escola. Neste grupo, os pais veem a escola como uma mediadora entre a educação oferecida por eles mesmos e a proporcionada pelos professores de seus filhos. Em uma das respostas pudemos notar este tipo de raciocínio:

**R1:** *A escola serve para ajudar a família na formação das crianças e adolescentes. Acredito que a escola não pode caminhar sozinha, pois assim a sua verdadeira função ou objetivo, não consegue ser atingido. Trazendo para a questão da educação, é onde se adquire conhecimento para toda a vida. É a base, estrutura de tudo;*

**R2:** *Para ensinar, e ajudar aos pais na educação de nossos filhos;*

**R3:** *A escola auxilia a nós, que somos pais, na formação de nossos filhos para que se formem cidadãos conscientes de seus direitos e deveres.*

Para alguns pais e mães, portanto, a escola figura como um complemento na educação familiar. De acordo com as respostas acima, é possível identificar que:

A família educa e a escola ensina, ou seja, à família cabe oferecer à criança e ao adolescente a pauta ética para a vida em sociedade e à escola instruí-lo, para que possam fazer

frente às exigências competitivas do mundo na luta pela sobrevivência. (OSÓRIO *apud* GARTNER, p.10 2008).

De acordo com 8,33% das respostas dos pais e mães, a escola serviria para o *Convívio Social*, ou seja, a escola estaria implicada, sobretudo com a convivência e a experiência dos alunos com outras pessoas. De fato, segundo Silva (2010), é na escola que a criança entra em contato com outros indivíduos, diferentes daqueles pertencentes ao seu convívio familiar, começando a conhecer e a se relacionar com as diferenças do outro. A seguir vemos respostas que corroboram com este tipo de entendimento:

**R4:** *Para transmitir conhecimento e experiência para nossos filhos, preparando-os para o futuro, serve também p/ o exercício do convívio com os colegas, proporcionando a troca de informações entre eles, e finalmente para brincar e se divertir;*

**R5:** *Para fazer com que uma criança seja mais adaptada, aprenda mais, se sinta mais segura.*

Cerca de 29% das respostas encaixaram-se no grupo *Preparar para o Futuro Promissor*. Os pais e mães cujas respostas estão neste grupo apontam a escola como “uma ponte” para que seus filhos possam ter sucesso profissional propício. Isto pode ser evidenciado em presença das respostas:

**R6:** *A escola é o futuro do aluno, o futuro é ele aprender para ver se consegue arranjar algo na vida [sic] pois sem aprender não vai conseguir ser nada na vida;*

**R7:** *Uma escola serve para formar futuros profissionais, instruindo-o também para exercer sua cidadania;*

**R8:** *Fundamental para o aprendizado para o futuro, a partir dos 4 anos, pois da escola vai surgir uma profissão para melhorar as condições de vida;*

**R9:** *Serve para formar pessoas para o futuro do país (crianças) sem escola o único futuro e o sofrimento para algumas famílias.*

Neste grupo de respostas evidenciamos que os pais e mães delegam à instituição escolar a responsabilidade pela melhoria de vida dos seus filhos. Nesse sentido, Gadotti (1993, p. 48) refere-se a pais e mães para quem o futuro dos filhos “parece depender da educação”.

Em 29% das respostas dos pais e mães aqui entrevistados, foi encontrada uma visão de escola restrita à transmissão de conhecimentos, destacando o processo de *Ensino – Aprendizagem* como função primordial da escola. No sentido de ilustrar essas concepções, destacamos algumas das respostas que obtivemos:

**R10:** *É fundamental para a educação de nossos filhos;*

**R11:** *A Escola serve para educar os filhos e aprender (...);*

**R12:** *Para que nossos filhos sejam mais educados aprendam as boas coisas que o mundo lá fora ensinam;*

**R13:** *Educar, conscientizar [sic] e adquirir [sic] conhecimento ao longo dos anos escolar. (fundamental, médio e superior).*

Analisando as respostas desse grupo, comprovamos que os pais e mães têm uma concepção de que a escola serve para a educação dos seus filhos. No entanto, as respostas desses pais e mães sugerem que educar seria algo restrito aos processos de ensinar e de aprender, segundo Libâneo (2012, p. 19), “As necessidades básicas de aprendizagem seriam a chave para concretizar a visão ampliada de educação”. Em contraposição com esses pais, vemos que a escola desempenha multifunciona-

lidades. Observamos que esse processo é um dos pontos principais segundo os familiares, e sabemos que nos dias atuais a escola desempenha diversos papéis na sociedade:

Como decorrência e ao longo do tempo, as escolas passam a desempenhar papéis que vão além do processo de ensino e aprendizagem, e acumulam várias funções sociais como: responsabilidade de socialização dos indivíduos; com o advento da mulher no mercado de trabalho, também passou a contar como papel da escola cuidar das crianças, formar cidadãos, formar indivíduos capacitados que pudessem melhorar a sociedade como um todo, indivíduos com suas próprias concepções sobre determinados assuntos, que fossem capazes de argumentar e criticar, etc (GUEDES *et al.*, 2012, p.6).

Há pais e mães que entendem a escola como instituição de *Formação para a Cidadania* (12,5%). Os pais retratados nesse grupo compreendem a escola como um espaço onde seus filhos se tornariam cidadãos, sabendo assim, quais seus direitos e deveres frente à sociedade. Docentes sergipanos compartilham dessa ideia, segundo Jesus *et al.* (2012, p.3). Para tais docentes, os estudantes “conscientes dos seus direitos e deveres, se tornariam aptos a tomar decisões que lhes fossem mais favoráveis, proporcionando assim uma maior influência no meio em que vivem”. Para evidenciar esta compreensão em alguns dos participantes do nosso estudo, seguem as respostas que caracterizam este grupo:

**R14:** *A escola é a instituição responsável em formar cidadãos pensantes e participativos. É a escola quem repassa a cultura, ou melhor as construções culturais de um povo;*

**R15:** *formar cidadãos;*

**R16:** *Educar e formar cidadão.*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas respostas de pais e mães de alunos à pergunta “Para que serve uma escola?”, foi possível identificar e compreender suas visões sobre escolas públicas de Natal/RN. Nas respostas dessas mães e desses pais, foi possível identificar que a escola é uma instituição que condiz a diversas funções. Dentre as categorias encontradas, destacaram-se as funções de uma escola preparatória para um futuro promissor e aquela que fornece essencialmente o ensino-aprendizagem.

Em outras funções, a escola serve como formadora de cidadãos. Ela estaria relacionada com a convivência entre alunos e o espaço institucional, permitindo assim a contribuição da família no convívio escolar para a complementação da educação dos seus filhos e alunos. A partir da análise que realizamos, as respostas nos sugerem que “a escola que as camadas populares sonham é uma escola que responda às suas necessidades e problemas” (GADOTTI, 1993, p. 51). Assim sendo, esta seria uma escola mais próxima dos déficits da sociedade, em termos das exigências que sobre elas se fazem.

O presente trabalho mostrou a importância das vozes dos pais e mães em presença da função de uma escola. Elas e eles demonstraram ser atentos e participativos na educação dos seus filhos. Mas, mesmo diante da diversidade de funções atribuídas à escola, a mesma não possui uma função definitiva, podendo ainda ficar a questão: “Para que serve uma escola?”.

## REFERÊNCIAS

BELLO, José Luiz de Paiva. Educação no Brasil: a história das rupturas. **Pedagogia em foco**, 2001. Disponível em <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>> acesso em 10 de mai. de 2013.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Modos de educação, gêneros e relações escola- família. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, p.41-58, 2004.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez. 1987. 134 p.

GARTNER, Antonio Clóvis. **Falas e atravessamentos no discurso dos pais sobre participação na escola dos filhos**. 2008. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2008.

GHANEM, E. A educação na mudança social: lugar central, lugar secundário e lugar nenhum. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 213-229, jul/set. 2012.

GUEDES, Egival L. A.; BOMFIM, Lays G. S.; UNGER, Lynna G. S.; MAKNAMARA, Marlécio. A escola e suas diversas funções na visão de pais e mães sergipanos. **Revista SBEnBIO**, Rio de Janeiro, v.5, p. 1-8, 2012.

JESUS, Thayane K. S.; GUEDES, Egival L. A.; ARAUJO, Ísis. B.; SENA, Thiago. B. MAKNAMARA, Marlécio. Escola, instituição formadora: concepções de docentes sergipanos. **Revista da SBEnBIO**, Rio de Janeiro, v. 5, p. 1-8, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p.12-28, 2012.

PEREIRA, Lilian Alves; FELIPE, Delton Apdo; FRANÇA, Fabiane Freire. Origem da escola pública brasileira: a formação do novo homem. **Histedbr On-line**, Campinas, v. 12, n. 48, 2012. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/3469>>. Acesso em: 07 maio 2013.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar** – convite à viagem. Porto Alegre, Artmed, 2000.

SILVA, Francilene Rodrigues; MOURA, Campus Clóvis; SOARES, Antônio Francisco. **A construção da relação de convivência entre alunos no espaço escolar**. Disponível em: <<http://www.uespi.br/prop/XSIMPOSIO/TRABALHOS/INICIACAO/Ciencias%20da%20Educacao/A%20CONSTRUCAO%20DA%20RELACAO%20DE%20CONVIVENCIA%20ENTRE%20ALUNOS%20NO%20ESPACO%20ESCOLAR.pdf>>. Acesso em: 19 de abr. de 2013.

# AS IDEIAS E OS CONCEITOS PRODUZIDOS PELOS (AS) JOVENS SOBRE O CORPO ESTRANHO NOS ESPAÇOS DE SOCIABILIDADE FORA DA ESCOLA

**POLLYANA DAS GRAÇAS RAMOS DA SILVA**

(UFPI) – pollypop17@hotmail.com

**SHARA JANE HOLANDA COSTA ADAD**

(UFPI) – shara\_pi@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

Este artigo trata-se de uma pesquisa sobre a produção de sentidos realizada por jovens da escola “Prefeito João Olímpio Mendes de Melo – PREMEN NORTE” sobre o corpo estranho. O meu desejo nasceu das discussões realizadas no Observatório das juventudes e das violências na escola, na UFPI, quando em 2010-2011 realizei nesta mesma escola uma pesquisa sociopoética com jovens e professores(as) sobre a relação entre o corpo e o medo dentro do contexto da escola pública. Esta pesquisa trouxe outra problemática contemporânea qual seja o medo do outro enquanto um corpo estranho.

Para isso, tracei os objetivos específicos, quais sejam: Identificar as ideias e os conceitos que os jovens têm sobre o corpo estranho; Identificar as relações que são modificadas pelos jovens com seus corpos estranhos frente aos controles reguladores da sociedade como escola e outros espaços de sociabilidades como, por exemplo, as redes sociais; Identificar os afetos que são mobilizados pelos jovens no encontro com o corpo estranho; Favorecer a criação de novas maneiras de problematizar o corpo estranho na contemporaneidade e, por fim, perceber os problemas que atravessam e mobilizam estes jovens em torno deste tema. Nesse sentido, ressalto a importância desta pesquisa ao ser socializada no universo acadêmico, pois contribuiu para ampliar os projetos de pesquisa tanto dos alunos envolvidos nesta proposta quanto a outros que venham a tomar conhecimento dela.

Para tanto tive como objetivo precípua desta pesquisa privilegiar os jovens dentro de sua lógica ao possibilitar, com o uso da Sociopoética, a produção de conceitos filosóficos sobre o corpo estranho nas suas inúmeras relações ressaltando as divergências, oposições, ambiguidades e convergências que há nesses discursos. Mas o que é a Sociopoética? É uma prática filosófica. Ela é uma passagem obrigatória para quem quer transformar as práticas sociais, por paradoxalmente não visar a transformação social e ainda menos a conscientização, e sim o conhecimento do inconsciente, através do descobrimento das Américas (negras, brancas, indígenas e mestiças) do pensamento dos grupos-pesquisadores. Por que uma filosofia? Porque ela: descobre os problemas que inconscientemente mobilizam os grupos sociais; favorece a criação de novos problemas ou de novas maneiras de problematizar a vida; favorece a criação de confetos, contextualizados no afeto e na razão, na sensualidade e na intuição, na gestualidade e na imaginação do grupo-pesquisador; favorece a criação de conceitos desterritorializados, que entram em diálogo com os conceitos dos filósofos profissionais (GAUTHIER, 2003, p. 12)

Para a realização da pesquisa fizemos 04 oficinas, sendo a primeira de negociação da pesquisa, a segunda de produção dos dados<sup>1</sup>, a terceira de análise dos dados pelos copesquisadores e a quarta oficina foi a contra-análise<sup>2</sup>. Acordado a pesquisa com a escola, passei para a negociação com os jovens. Chegamos com antecedência para organizar a sala, colocamos as cadeiras em círculo e à medida que os jovens chegavam pedíamos para que fossem sentando. Com todos acomodados iniciamos nossa oficina apresentando pelos nomes, prosseguindo explicamos a proposta da pesquisa esclarecendo o método da Sociopoética e que eles seriam copesquisadores da pesquisa.

Aceito o convite, entreguei uma folha A4 para cada jovem e pedi que escrevesse na folha seu perfil, que contivesse seu nome, telefone, idade, local que mora, curso e série que faz no Preme. Feito isso, coloquei acima da mesa vários objetos e solicitei para os jovens que voluntariamente se dirigissem até a mesa e pegassem um objeto que eles considerassem estranho. Quando todos estavam com seus objetos e sentados na carteira fiz um pequeno relaxamento com eles para que explorassem o objeto pelo corpo. Após o relaxamento solicitei que fossem se apresentando relacionando suas características com o objeto estranho.

## OFICINAS DE PRODUÇÃO DOS DADOS: IMAGENS DE CORPOS ESTRANHOS FOTOGRAFADAS PELOS JOVENS

No dia combinado cheguei cedo e preparei a sala colocando os colchonetes no chão e liguei o *Datashow* para passar as imagens dos corpos estranhos que os jovens haviam fotografado em seus espaços de sociabilidade. Neste dia tive a ajuda de Lucivando e Vanessa, também orientados da professora Shara Jane. Prosseguindo, iniciei a oficina com um alongamento, processo importante, pois como íamos ficarmos deitados e sentados no chão, este processo é fundamental para prepararmos o corpo para as atividades, prosseguindo realizei duas brincadeiras, na primeira foram formadas duas filas um de frente para o outro, de modo que no meio se formou uma passarela. Para iniciar, um jovem caminhou no meio da passarela até o final e a outra pessoa que estava de frente a ela ficava observando a outra passar. Depois a que estava observando, imita o modo de caminhar da que passara na passarela. E a segunda brincadeira os jovens continuaram em dupla e com as mãos um dava o comando para que o seu parceiro fizesse com o corpo o que o outro tinha solicitado.

Posteriormente iniciei o relaxamento, pedi que fechassem os olhos e respirassem profundamente, procurando se concentrarem, acomodando o corpo no chão e sentindo o corpo, o ar entrando pelos pulmões. Aproveitei o momento que chovia forte para pedir que eles sentissem o cheiro da terra molhada que invadia a sala, que escutassem a chuva relaxando o corpo. Em seguida, pedi que colocassem o corpo em X e expandissem para cima e para baixo; Por fim, foram dobrando o corpo, juntando as pernas ao corpo, de modo que foram se encolhendo ficando em posição fetal.

Depois do relaxamento os copesquisadores sentaram-se e com as imagens retroprojetadas cada um voluntariamente foi falando de seu respectivo corpo estranho. Nesse momento fiz alguns questionamentos aos jovens, como: O que corpo estranho? Onde foi tirada a foto? Qual o nome do corpo estranho?

<sup>1</sup> "Na concepção da Sociopoética, os dados que surgem nessa experiência não são 'coletados', [...] e sim produzidos pelas condições de realização da pesquisa, nas quais as interferências do pesquisador e suas técnicas são uma implicação inegável." (PETIT, 2002, p.42-43).

<sup>2</sup> Neste método, após a produção dos dados, os facilitadores realizam uma análise através dos procedimentos: análise classificatória, momento transversal e momento filosófico. Em seguida os resultados são levados para os copesquisadores para a contra-análise e depois e depois se realiza a análise filosófica e a socialização da pesquisa.

Ao final da tarde, dando por encerrada a oficina dançamos uma linda ciranda e ao dançar os jovens disseram palavras avaliativas da oficina que foram: Legal, boa, divertido, jeito de viver, diferente, relaxante, engraçada, mudança, alegria, melhor do que estar na rua de casa.

Dias depois nós (facilitadores) iniciamos a análise dos dados dos relatos orais. Para os procedimentos da análise classificatória dos relatos orais de cada imagem do corpo estranho fotografadas pelos jovens em seus lugares de sociabilidade juvenil, selecionamos as frases com cores diferentes aquilo que tem haver com o pensamento do grupo no sentido de categorizar as idéias que se repetem para além do tema em questão. Nesta técnica selecionamos as seguintes categorias: conceito de corpo estranho, característica do corpo estranho, dificuldades que passam o corpo estranho, reações do corpo estranho diante do preconceito, impressões das brincadeiras e da oficina e opiniões e reações dos jovens diante do corpo estranho.

A partir do agrupamento de ideias nas categorias encontradas, fizemos um cruzamento dessas ideias e estabelecemos relações de ambiguidades, divergência, convergências e opostas entre elas. Em seguida fizemos os estudos transversais – uma não análise – destacando as relações entre as ideias resultantes da análise classificatória. Foi assim que transversalizamos os sentidos de cada categoria, buscando o pensamento do grupo sobre o tema **o que é corpo estranho?** Neste caso o resultado deste olhar oblíquo se apresenta nos sentidos heterogêneos e múltiplos expressos no conto intitulado: **“A filosofia dos jovens sobre o corpo estranho”**.

Após a preparação do texto literário para o momento da contra-análise voltamos a nos encontrar para submeter esta análise ao crivo de sua avaliação, bem como fazer perguntas de esclarecimento. Para este momento levei cópias do Conto. Ao chegar preparei a sala com as cadeiras em círculo a espera dos copesquisadores, para este momento contei com a presença de 04 jovens. Ritualisticamente, como relaxamento fiz uma roda de embalo, com todos em pé, e em círculo nos embalamos ao som da música canção de ninar do artista Nonato Luiz, foi um momento para que os copesquisadores se sentissem mais calmos e concentrados para a leitura do texto. Em seguida em círculo, sentados nas carteiras, distribuí os textos que produzi juntamente com minha orientadora, problematizei algumas ideias que para nós não ficaram claras que evidenciavam questões importantes sobre o tema.

## **MOMENTO FILOSÓFICO: AS LINHAS DO PENSAMENTO DOS JOVENS SOBRE O QUE É CORPO ESTRANHO?**

1274

Este momento pretende ser um espaço onde possa ocorrer a produção de sentidos, de acontecimentos ou de conceitos, e ao mesmo tempo, produção de subjetividade: pensar e ser são uma só e a mesma coisa. E como o conceito é um acontecimento, não pode existir sem ser perpassado de afetos que não são emoções individuais, nem sentimentos, mas intensidades que percorrem os corpos. Por isso, a Sociopoética se utiliza do neologismo “confeto”, mistura de conceito e afeto, para mostrar que na atividade do grupo pesquisador os afetos não só existem, como são o próprio motor da criação. Desse modo, tais confetos e metáforas surgiram de momentos de problematização e criação dos co-pesquisadores, em torno do tema geradorem quatro linhas ou dimensões do seu pensamento, quais sejam: Conceitos de corpo estranho, suas características e problemáticas; as dificuldades do corpo estranho; opiniões e reações diante da produção sobre o corpo estranho. Entretanto, para este artigo, detenho-me apenas nas linhas Conceitos de corpo estranho, suas características e problemáticas e as dificuldades do corpo estranho.

Assim, a primeira linha diz respeito aos **conceitos de corpo estranho, suas características e problemáticas**. Inicialmente os jovens fizeram uma discussão de jeitos diferentes do corpo estranho a partir dos confetos a seguir, pois para alguns jovens, o **corpo estranho feio** é um corpo que sofre preconceito porque ser diferente dos outros chama atenção, causa impacto nas pessoas que ficam chamando-o de esquisito, de feio; para outros, o **corpo estranho** também tem a ver com o **ser diferente** que “é uma pessoa que não é igual à outra, não tem o mesmo estilo dos outros.” E por fim há também o **confeto corpo estranho de natureza** que “é aquele corpo que não tem culpa de ser estranho, é saudável não ser igual a ninguém, pois não temos os mesmos hormônios.”

Estes conceitos foram debatidos na contra-análise com ideias heterogêneas mostrando a diferença entre o **corpo estranho de estilo próprio** de um **corpo estranho de natureza**. Por exemplo, eles dizem que “Em um ele já nasce estranho e o outro ele vai ficando estranho com o passar do tempo na vida dele, é uma escolha ser estranho”. Se for uma opção ser estranho o jovem traz uma ideia de que o corpo se modifica com o tempo, não é algo fixo. Os jovens problematizam dizendo:

Por exemplo, tem gente que nasce normal fisicamente aí com o passar do tempo quer mudar o estilo, se eu estou com um tipo de roupa, aí outros já curtem outro, aí com o passar do tempo eu vou vendo umas pessoas usando roupa de roqueiro aí eu acho bonito e vou passar a usar, então com o passar do tempo vai mudando a forma e o jeito da pessoa aí ficam estranhos, porque a gente não nasce com um estilo de ser.

A partir destas ideias percebo o corpo jovem como “uma categoria mais ampla, com inúmeras produções de sentido, movimentações e composições híbridas” (CHAVES, 2008, p. 22). Portanto, o jovem muitas vezes, utiliza uma roupa e/ou estilo para estabelecer não apenas módulos de aceitação, mas também de produção de sua subjetividade. O que aponta para um campo recheado de possibilidades, dessa forma como ressalta Canevacci,

todas as coisas vestidas sobre a pele contribui para fazer parte de um novo sentido de identidade: uma identidade móvel, fluida, que incorporou os muitos fragmentos que – no espaço temporário de suas relações possíveis com o seu eu ou com o outro – se “veste” ou se “traveste” de acordo com as circunstâncias. Lá onde o olhar do adulto só ver uniformidade, para os olhares intermináveis do jovem dilatam-se diferenças vitais, pequenas minúcias apaixonantes, identidades micrológicas (2005, p.34).

Os jovens em meio à discussão dos conceitos disseram também: “O pessoal que não acha bonito o corpo estranho é porque não tem coragem de se assumir estranho”. Esta ideia me remete ao conceito da teoria *queer*, como diz Louro (2004, p. 8) “é um corpo estranho, que incomoda, perturba, provoca e fascina”. Diante disto, fiquei me questionando: Como ter coragem de se assumir estranho frente às normas regulatórias da sociedade? Como pensar *queer* diante de uma sociedade que nomeia, constrói, assume, apropria e materializa os corpos e os sujeitos? Para problematizar estas ideias penso:

Ainda que essas normas reiterem sempre, de forma compulsória, a heterossexualidade, paradoxalmente, elas dão também espaço para a produção dos corpos que a elas não se ajustam. Esses serão construídos como sujeitos ‘abjetos’ – aqueles que escapam da norma. Mas, precisamente por isso, esses sujeitos são socialmente indispensáveis, já que fornecem o limite e a fronteira, isto é, fornecem ‘o exterior’ para os corpos que ‘materializam a norma’, os corpos que efetivamente ‘importam’. (BUTLER, 1999 *apud* LOURO, 2004, p. 44).

Portanto, penso que é difícil para o jovem assumir esta postura, pois para ser e/ou pensar *queer*, ele irá ter que enfrentar todas estas instituições e/ou então fugir delas, criar linhas de fuga, escape.

Frente todas estas ideias os jovens ainda relataram que: “Ninguém tem culpa de nascer feio, mas tem gente que prefere fazer plástica, e tem gente que é bonito e fica se acabando fazendo plástica e acaba é ficando feio, é uma beleza obsessiva, obcecado pela beleza, e tem gente que é simples e fica simples mesmo”. Nesta ideia os jovens trouxeram a discussão de um corpo que procura a qualquer custo uma beleza. Neste sentido, percebo que vivemos em uma sociedade em que

O momento atual sofre de excesso de controle sobre a produção de nossa corporeidade, seja através de intervenções médicas, seja através de toda sorte, em busca de perfeição publicitária anunciada nas imagens midiáticas e virtuais na era do consumo e do espetáculo. Todo o manancial imaginário contido na internet, seus sites se inscrevem mais ou menos numa desmaterialização que merece discussão (VILLAÇA, 2009, p.37).

Com isso, vejo que a cultura moderna impõe um ideal padronizado de beleza como expressão de juvenilidade, exigindo um padrão de estética, moda e consumo que faz com que as pessoas produzam novos corpos. O mercado, por exemplo, produz acessórios com a intenção de padronizar valores estéticos. Compreendo, assim, que essa tal beleza eternizasse um período da vida, como se o parecer fosse expressão do ser. “Com uma biologia enxertada de tecnologias, com os neurochips, ser jovem *se faz devir*” (CANEVACCI, 2005, p.33).

Sobre a discussão das características dos corpos estranhos os jovens tiveram ideias opostas entre si. Eles dizem que o corpo estranho pode não ter efeito, e para outros jovens pode ter efeito porque faz rir ou causa espanto nos outros. O corpo estranho, então, pode sim causar impacto porque ser diferente dos outros chama atenção, causa impacto nas outras pessoas que ficam chamando-o de feio, esquisito. Então, os copesquisadores discutiram como um corpo estranho pode passar despercebido a ponto de não ter efeito sobre os outros, explanando da seguinte forma: “Eu acho que um corpo estranho não passa despercebido nunca, todo mundo presta atenção no outro, pode passar qualquer pessoa que todo mundo vai olhar”.

Com isso, vejo que o corpo estranho tem uma relação intrínseca com o olhar do outro, pois ao ser impactante “todo mundo vai olhar” pois conforme Silva (2007) o corpo estranho ligado ao termo *queer* significa o estranho, esquisito, incomum, fora do normal, excêntrico e “a estranheza ou a familiaridade são fruto do nosso olhar e da contraditória relação que estabelecemos com eles” (FARIA, 1987 *apud* AMARAL, 1992, p. 247). Assim, questiono: Como não perceber e estranhar estes corpos transgressores que rodeiam entre nós? Acredito que seja imprescindível estranhar os corpos e suas relações na medida que são eles que nos fazem pensar, nos movimentar, sair do lugar no qual estamos acostumados, percebendo um universo novo e seu contexto. Nesse sentido, segundo Amaral (1994) o olhar reconhece o diferente como um corpo desviante, estranho, incômodo e assustador.

Na **segunda linha** do pensamento do grupo: **as dificuldades do corpo estranho**, os copesquisadores para problematizar esta dimensão, criaram o seguinte conceito: “**corpo estranho de cabelo vermelho** que é estranho porque o cabelo é vermelho. Na vivência no dia-a-dia, este corpo vive de modo oposto suas dificuldades. Para uns, a dificuldade acontece na escola, no lugar do treino, na academia, dentro do ônibus, em todo lugar às vezes”. O corpo estranho transita em todos os meios, e por onde ele transita enfrenta dificuldades. Ser diferente e estranho incomoda as pessoas, pois muitas vezes não conseguem nomeá-los e defini-los. Fico a pensar: Como lidar com os sujeitos indefinidos? “O mal-estar que aí se produz remete à posição do “estranho”, cujo pecado irremediável é a incompatibilidade entre a sua presença — indefinida — e outras presenças – encaixadas, fixadas em uma ordem predeterminada” (BAUMAN, 1999 *apud* MIYASHIRO, SCHILLING, 2008, p.250).

Em oposição a esta ideia, alguns jovens dizem que o **corpo estranho cabelo vermelho** não vive dificuldades em casa, por isso que dizem: “Na minha casa é outros quinhentos, a minha mãe também tem o cabelo vermelho, minha irmã também tem luzes, lá em casa eu não sinto nenhuma dificuldade”. Diante desta ideia um copesquisador afirmou que:

Se a pessoa realmente decidiu mudar de estilo ela tem que enfrentar as dificuldades da vida, porque às vezes aquele estilo não é aceito pela população, então ela tem que se acostumar com aquilo e seguir em frente porque se ela se deixar levar por aquilo, pelas conversas das pessoas que não aceitam e não gostam vai ser pior. Por que se ela quis estar com esse estilo então ela vai ter que gostar dele até o fim ou então mudar pra outro, até encontrar um adequado pra ficar mais tempo. Por exemplo, tem gente que sempre fica sempre mudando o corte de cabelo.

Deste modo, entendo que o estranho é um corpo que vive em constante mudança, por isso que as instituições normalizadoras não conseguem capturá-los, pois são corpos líquidos:

Os fluidos não fixam o espaço nem prendem o tempo”. Eles “se movem facilmente. Eles ‘fluem’, ‘escorrem’, esvaem-se’, ‘respingam’, ‘transbordam’, ‘vazam’, ‘inundam’, ‘borrifam’, ‘pingam’, são ‘filtrados’, destilados; diferentemente dos sólidos não são facilmente contidos – contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem seu caminho. (BAUMAN, 2001 *apud* COSTA, 2009, p.65).

Diante disso, Villaça (2009, p.33) acrescenta através de Foucault, que “o corpo termina por desaparecer como entidade biológica, tornando-se um produto socialmente construído, que é infinitamente maleável e altamente instável”. Com isso, penso que precisamos fazer conexões com estes corpos, percebendo suas potencialidades de se reinventar e criação. E não excluí-los e tentar enquadrá-los, pois a partir de todas estas ideias que trago e problematizo até agora seriam tentativas inúteis.

A partir destas ideias os jovens ficaram intrigados e falaram da existência de um estilo adequado, dizendo: “É porque nem todo corte de cabelo combina com seu rosto e nem toda roupa com seu corpo, tem que procurar uma roupa adequada, tem tantas roupas e objetos no mundo, anel, pulseiras”. Dessa forma, “o que aparentemente pode parecer um amontoado de códigos de massa sem significado, na verdade, torna-se um conjunto pleno de sentido para seu idealizador e portador, e para as relações com os amigos” Canevacci (2005, p. 34). Em meio à dificuldade que o corpo estranho enfrenta os jovens me surpreenderam na contra-análise no momento em que discutiram se existe uma maneira certa de ser e estar no mundo de hoje:

Eu acho que tem, porque assim, mulher gosta de homem e homem gosta de mulher, porque as mulheres lésbicas e gays já são tidas como normais e eu acho estranho, mas eu acho que em relação ao preconceito eu aceito é muito, porque eu acho estranho homem gostar de homem e mulher gostar de mulher, eu não aceito no meu ponto de vista, não é certo.

Tem pais que não aceitam, na minha casa não aceitam uma situação dessa de mulher com mulher, mas também na rua muitas vezes não aceitam.

A partir destas ideias percebo que os jovens tratam a sexualidade como algo único e biologicamente decido, pois se a pessoa nasce mulher, naturalmente ela deverá se relacionar com homens. Para entender melhor o pensamento dos jovens é importante perceber que “O ato de nomear o corpo acontece no interior da lógica que supõe o sexo como um “dado” anterior a cultura e lhe atribui um caráter imutável, a-histórico e binário. Tal lógica implica que esse “dado” sexo vai determinar

o gênero e induzir a uma única forma de desejo” (LOURO, 2004, p.15). Entretanto, há pensamentos divergentes entre os jovens, um afirma:

Eu acho que é o gostar mesmo, se a pessoa gosta da pessoa do mesmo sexo, temos que aprender a conviver com aquilo, não adianta você estar com uma pessoa e não gostar dela, ficar só porque as outras pessoas que não aceitam querem que sejam daquele jeito. Se o homem gosta do homem é daquele jeito que vai ser.

Nesta ideia o jovem mostra que as pessoas não possuem uma única forma de desejo como delimita os padrões. No entanto eles dizem que: “é estranho ser *gay*, porque eu acho que o normal é a mulher gostar de homem e o homem gostar de mulher”. Com isso, vejo o quanto esta problemática divide opiniões entre eles, pois compreendo que “para se qualificar como um sujeito legítimo, como um “corpo que importa”, o sujeito se verá obrigado a obedecer às normas que regulam sua cultura” (BUTLER, 1999 *apud* LOURO, 2004, p. 15-16). Entretanto, sempre haverá aqueles que fogem da norma e que transgridem percorrendo por outros caminhos e isso é retratado pelos jovens quando dizem: “Ser *gay* é um corpo estranho. Mas é que nem você disse, a pessoa nasce com uma forma física e com o passar do tempo ele vai mudando, se ele quer ser isso ele vai ser”. Portanto, os estudos mostram que:

Uma matriz heterossexual delimita os padrões a serem seguidos e, ao mesmo tempo, paradoxalmente, fornece a pauta para as transgressões. É em referência a ela que se fazem não apenas os corpos que se conformam às regras de gênero e sexuais, mas também os corpos que se as subvertem. [...]. Desencaminham-se desgarram-se, inventam alternativas. Ficam à deriva – no entanto, torna-se impossível ignorá-los. Paradoxalmente, ao se afastarem, fazem-se ainda mais presentes. Não há como esquecê-los. Suas escolhas, suas formas e seus destinos passam a marcar a fronteira e o limite, indicam o espaço que não deve ser atravessado. Mais do que isso, ao ousarem se construir como sujeitos de gênero e de sexualidade precisamente nesses espaços, na resistência e na subversão das “normas regulatórias”, eles e elas parecem expor, com maior clareza e evidência, como essas normas são feitas e mantidas (LOURO, 2004, p. 17-18).

Em meio a tantas ideias sobre a sexualidade, os jovens trouxeram outra dificuldade que o corpo estranho enfrenta que é o *bullying*, assim eles relataram: “E também é como minha mãe me critica que é pra eu deixar o defeito e tentar vencer e mudar porque eu ficava muito agressiva com tanto *bullying*, muita gente fica falando tanta besteira, aí eu deixei mais essa agressividade e fiquei calma”. Nesta ideia, a jovem relata que sofreu *bullying* fazendo com que se tornasse uma pessoa agressiva. Enquanto para outro jovem é difícil falar sobre este problema, no momento de seu relato lembro que abaixou a cabeça e disse: “Eu sofri demais *bullying*, e não queria relatar isso, eu fico constrangido”. Percebo que este ocorrido traz lembranças de dor, que o jovem prefere não relembrar. O que fazer com essa lembrança de dor que é marcado no corpo do jovem? Como trabalhar situações de violência que se denomina hoje como *bullying*, mas que há muito tempo acontece? Penso que seja indispensável problematizar a dor causada pelo *bullying*, pois muitas vezes a dor nos leva a lugares de criação, renovação e/ou até mesmo a possíveis mudanças. Por isso que

É imprescindível não apenas falar inteligentemente acerca da dor, senão agir sobre ela, modificando-a e alterando, também, nossos modos de apreensão e entendimento do que se passa. Sem apatia, com ânimo e responsabilidade, faz-se urgente tratar dos problemas que nos afetam indistintamente enquanto humanos. Se concordarmos que o pensamento surge, em sua máxima tensão, das experiências que o comovem, então não é preciso evitar a dor para pensar bem. É possível sofrer e, ainda assim, pensar pro-

fundamente sobre o sofrimento; sentir uma dor profunda e sobre ela refletir; padecer e recriar a vida. A ausência de um pensar sobre a dor derivada da violência que nos assalta, isso sim, violenta ainda mais um sofredor. Interrogar a respeito da dor e de seus modos de expressão pode nos levar ao encontro de novos sentidos para palavras já cansadas da isenção de envolvimento. Pode, ainda, evitar uma explicação rápida para a dor e impedir o trato ordinário da violência como algo trivial. (LEAL, 2011, *apud* ADAD, 2012, p. 2).

Assim, os jovens pensaram na dor e problematizaram sobre ela, afirmando que:

*O bullying é um corpo estranho, porque um corpo estranho sofre bullying, por exemplo-eu sou estranha e tudo que está aqui é estranho sobre o que falamos, então a pessoa começa a colocar apelido, fala mal e isso é bullying. O corpo estranho é um bullying com todo mundo junto.*

Os copesquisadores, trazem um conceito de *bullying*, relatando que o corpo estranho sofre com estas manifestações, sendo estigmatizados com apelidos. Vivemos em uma sociedade em que as pessoas são intolerantes em relação às diferenças, que se estruturam na competição, regras e poder.

## CONCLUSÕES: ENTRELAÇANDO OS NÓS DA PESQUISA

Ao chegar à etapa final do processo de pesquisa, fui levada a me questionar com relação ao alcance dos objetivos iniciais que eram analisar os conceitos produzidos por jovens sobre a relação entre o corpo e o medo da Escola Técnica Estadual Prefeito João Mendes Olímpio Melo – Preme-Norte ao possibilitar, com o uso da Sociopoética, a produção de conceitos filosóficos sobre o tema gerador, inclusive democratizando os saberes. Portanto, o resultado deste percurso traz a cartografia de algumas possibilidades de produção de conceitos sobre o corpo estranho, a partir da identificação das problemáticas dos jovens, suas formas de pensar e de reinventar este tema.

Assim, os principais achados através da pesquisa Sociopoética foram as ideias dos copesquisadores em relação ao tema, problematizado-o neste artigo em duas linhas ou dimensões: **conceitos de corpo estranho, suas características e problemáticas**, nesta linha os copesquisadores realçam as questões ligadas a um modo diferente de ter um corpo estranho. É através destes confetos que eles problematizam: **corpo estranho feio** é um corpo que sofre preconceito porque ser diferente dos outros chama atenção, causa impacto nas pessoas que ficam chamando-o de esquisito, de feio; para outros, **o corpo estranho** também tem a ver com o **ser diferente** que “é uma pessoa que não é igual à outra, não tem o mesmo estilo dos outros.” E por fim há também o **confetocorpo estranho de natureza** que “é aquele corpo que não tem culpa de ser estranho, é saudável não ser igual a ninguém, pois não temos os mesmos hormônios.”

Os jovens nesta linha mostraram também as diferentes formas físicas do corpo estranho, dizendo que há **o corpo estranho vaca leiteira** que tem os peitos grandes e fabrica muito leite, para outro, há **o corpo estranho gorda** que é uma pessoa gorda que tem bucho quebrado e, por fim, tem **o corpo estranho diferente** que é aquele corpo que não tem braço e nem pernas, como a maioria das pessoas tem. A partir delas foi possível perceber como um corpo deficiente e diferente pode ser potente.

Na **segunda linha** do pensamento do grupo: **as dificuldades do corpo estranho**, os copesquisadores trazem a discussão de que o corpo estranho sofre preconceito, porque não seguem um

modelo certo, conseqüentemente sofrem *bullying* são estigmatizados. Nesta linha eles criaram o seguinte conceito: “**corpo estranho de cabelo vermelho** que é estranho porque o cabelo é vermelho. Na vivência no dia-a-dia, este corpo vive de modo oposto suas dificuldades. Para uns, a dificuldade acontece na escola, no lugar do treino, na academia, dentro do ônibus, em todo lugar às vezes”. O corpo estranho enfrenta por onde ele passa o preconceito. Para alguns este corpo deveria se acostumar com o preconceito e, de modo bem diferente, para outros, este corpo diante do preconceito não se sente mal porque está adaptado.

Nesse sentido, penso que as problemáticas levantadas pelos jovens frente aos corpos estranhos, devem ser discutidas por várias instituições desde as Escolas, Universidades até mesmo as instituições especializadas para deficientes e distúrbio mental, ou seja, é um problema de todos perceberem como estes corpos estão se relacionando e quais problemas eles enfrentam. Para que assim, o corpo estranho possa se percebido e valorizado como uma pessoa que é diferente e merecedor de direitos.

Portanto é preciso olhar para o corpo estranho com olhos de possibilidades de criação e arte. Precisamos nos movimentar pelos espaços e perceber que as diferenças e os estranhos se misturam em meio aos ditos “normais” tornando os lugares mais interessantes e possíveis de acontecimentos. Nesse sentido, a importância dessa investigação foi possibilitar o aflorar dos problemas que mobilizavam os jovens acerca da relação entre corpo e medo, facilitando a produção de outros e/ou novos conceitos sobre o referido tema.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Lígia Assumpção. Fragmentos da Tese de Doutorado: Espelho convexo: o corpo desviante no imaginário coletivo, pela voz da Literatura infanto-juvenil, defendida na Psicologia Social do IP-USP, em Junho de 1992. Disponível em: <<http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/psicousp/v5n1-2/a16v5n12.pdf>>. Acesso em: 16 de agosto de 2012.

CHAVES, Emanuelle Karenynne Mota. Entre punições e táticas: a produção de identidade dos jovens em medida sócio-educativa de privação de liberdade. 2008. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas. 2008. 115 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas). Universidade Federal do Piauí. Piauí; 2008.

CANEVACCI, Massimo. Culturas eXtremas: mutações juvenis nos corpos das metrópoles. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

COSTA, Marisa Vorraber. ZygmuntBauman: Compreender a vida na modernidade líquida. In: *Revista Educação Autores e tendências*. V.1. Editora Segmento.

GAUTHIER, Jacques. *Notícias do rodapé do nascimento da sociopoética*. Mimeografado, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre a sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica 2004.

MIYASHIRO, Sandra Galdino; SCHILLING, Flávia. *Como incluir? O debate sobre o preconceito e o estigma na atualidade*. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.34, n.2, p. 243-254, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/03.pdf>>. Acesso em: 16 de agosto de 2012.

PETIT, Sandra H. *Sociopoética: potencializando a dimensão poiética da pesquisa*. Fortaleza: LCR – UFC, 2002. P.34-48.

VILLAÇA, Nízia. *Os imageiros do contemporâneo: Representações e simulações*. OLIVEIRA, Claudia. ROUCHOU, Joelle. VELLOSO, Monica P. (orgs) In: *Corpo: identidades, memórias e subjetividades*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2009. p.31-38.

# ESCOLHA PROFISSIONAL: UM ESTUDO COM AS EDUCADORAS RURAIS DO ALTO-OESTE POTIGUAR

**JHONNYS FERREIRA DO NASCIMENTO**

UERN – lord.jhonnys@hotmail.com

**LÍVIA SONALLE DO NASCIMENTO SILVA**

UERN – liviasonalle@hotmail.com Disneylândia

**MARIA RIBEIRO**

UERN – d-landia@hotmail.com

## INICIANDO A CAMINHADA

Resultado do plano de trabalho PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica): “A trajetória da formação dos(as) educadores(as) rurais”, ligado à pesquisa: “Diálogo entre cotidiano familiar e escolar nas serras do Alto-Oeste potiguar: experiências formadoras de educadores(as) do campo sobre relações de gênero e sexualidade” (PIBIC 2011-2012), o presente escrito visa contribuir para com a literatura pedagógica que versa sobre a profissão docente, especificamente nos aspectos ligados à escolha profissional.

Um dos objetivos centrais do referido plano de trabalho era analisar as razões que levaram as alunas-professoras que concluíram o curso de Pedagogia no Programa Especial de Formação Profissional Para Educação Básica (PROFOMAÇÃO), oferecido pelo *Campus* Avançado Prof<sup>a</sup>. Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM), no período de 1999 a 2006, a escolherem a docência dos Anos Iniciais como atividade profissional.

Para alcançar o objetivo exposto no parágrafo anterior, empreendemos uma análise nos memoriais de formação das educadoras que concluíram o curso de Pedagogia, sendo estes os trabalhos de conclusão de curso exigidos pelo PROFORMAÇÃO. Como critérios de seleção dos memoriais utilizamos, em primeiro lugar, o recorte de gênero, somente mulheres; destas, escolhemos as que possuíam alguma experiência docente em escolas rurais; e, por último, o tempo de serviço na educação, tanto o maior tempo de exercício profissional – acima de 15 anos, quanto o menor tempo de serviço – até 04 anos de docência. Assim, foram selecionados 10 memoriais de Doutor Severiano, 10 de Luiz Gomes e 07 de São Miguel, pois, neste último município, somente esta quantidade de pessoas concluíram o já citado curso.

Para a análise dos memoriais, utilizamos a abordagem da Análise do Discurso (A.D.), embasados no pensamento de Orlandi (2007, p. 20), pois, segundo a mesma:

“Na A.D., procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história”. Neste sentido, assumimos a concepção de linguagem interativa, permeada por sujeitos, meio social, contexto histórico, espaço geográfico, enfim, elementos que constituem o dizer. Certamente que, durante a análise dos textos, acreditamos que “[...] não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparente cotidiano dos signos” (Orlandi, 2007, p. 09).

Na primeira sessão deste texto, refletiremos sobre a categoria escolha profissional pelo magistério, embasados no pensamento de Bueno (2005), Lira (2007), Rabelo (2010), e Valle (2002; 2006).

Logo após, abordaremos as principais discussões acerca do método (auto)biográfico, na qual os memoriais de formação se inserem, sendo estas narrativas (auto)biográficas, para isso, utilizaremos os seguintes aportes teóricos: Ferrarotti (2010), Finger (2010), Finger & Nóvoa (2010), Josso (2007), Nóvoa (2007), Passeggi (2006a), Pineau (2005; 2010). Na terceira sessão, trataremos os resultados das análises realizadas.

## ESCOLHA PROFISSIONAL PELO MAGISTÉRIO: QUAL ENTENDIMENTO?

O presente estudo parte do pressuposto de que, refletir sobre a escolha profissional dos(as) professores(as) ou alunas-professoras, no caso deste trabalho, propicia analisar as identidades profissionais dos(as) educadores(as), refletindo acerca do processo de construção identitária, desvelando como estes(as) se tornaram professores(as) (NÓVOA, 2007).

Em um estudo com professores da rede pública de ensino de Natal/RN, utilizando os recortes de gênero, nível educacional e modalidades de atuação, Lira (2007) analisa o porquê da escolha destes(as) educadores(as) pela profissão docente. Como advoga o citado autor, grande parte dos estudos que refletem sobre escolha profissional pelo magistério, principalmente a docência dos Anos Iniciais, centram-se nas professoras (mulheres), tendo em vista o processo histórico de feminização do magistério deste nível de ensino (LOURO, 2000; NÓVOA, 2008).

A pesquisa do supracitado autor, diferentemente das demais pesquisas neste campo, analisa tanto as professoras com os professores da rede pública, realizando um estudo comparativo, visando, entre outros objetivos, identificar igualdades e discrepâncias nas razões que levaram este público à docência. Segundo as pesquisas de Lira (2007, p. 06):

[...] as mulheres não demonstraram proporcionalmente em relação aos homens, em termos percentuais, estarem mais convictas nessa escolha, apesar dessa profissão no nível considerado ser tipicamente um reduto feminino. Seria de esperar que uma proporção maior de mulheres em relação aos homens escolhesse a profissão por convicção.

Observamos, neste sentido, que mesmo o magistério dos Anos Iniciais sendo historicamente um reduto feminino, no que se refere à categoria de escolha “convicção”, ou seja, por desejo, não existem grandes diferenças entre homens e mulheres. De acordo com o autor, as seguintes razões são as mais citadas pelos professores, e pelas professoras, para a escolha pela docência: Convicção, influência, mercado de trabalho, experiência prévia com ensino, necessidade, fruto de um acaso, não passou no vestibular, única habilitação possível (LIRA, 2007). Para o referido teórico, não existem diferenças, entre nível de educação, gênero ou modalidade de atuação, na escolha profissional pela profissão docente.

Rabelo (2010), em sua pesquisa de doutoramento, estudou os professores do sexo masculino que trabalham nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental no ensino público do Rio de Janeiro – Brasil – e em Aveiro – Portugal, construindo um estudo comparativo entre os dois países. Para a autora, “A subjetividade de cada um está presente na opção da via profissional a seguir, entretanto, as condições objetivas/externas e as representações sociais veiculadas por elas sempre influenciarão esta escolha de alguma forma” (RABELO, 2010, p. 281). Ou seja, não são, unicamente, os aspectos pessoais que incidem na escolha pela docência, mas, também, e, sobretudo, os aspectos de ordem social, históricos e geográficos.

Os estudos da supracitada autora revelam que geralmente são vários aspectos que interferem na opção pelo magistério. Assim, no que se refere à escolha pela profissão professor, partimos da concepção que várias razões interligam-se para construir esta decisão, sejam elas de ordem pessoal, histórica e geográfica, ou mesmo cultural, pois “[...] a escolha profissional não é uma decisão exclusivamente individual, mas vinculada a diversos fatores” (*Idem*, p. 283).

Discorrendo acerca desta temática, Valle (2002, 2006) enfatiza a influência do contexto histórico e geográfico na escolha pela profissão docente. Para a autora, as razões pessoais de escolha são construídas dentro destes contextos, sendo, certamente,

influenciadas por eles. Ou seja, para algumas parcelas da população, as de baixo poder econômico, não existe, verdadeiramente, uma escolha profissional, visto que, “[...] a margem de escolha dos jovens dos meios populares é muito limitada” (VALLE, 2006, p. 185). Recorrendo a concepção de *habitus* de Pierre Bourdieu, a autora define o sexo e a origem social como categorias analíticas para a compreensão das escolhas profissionais. Categorias que também utilizamos nesta pesquisa.

Utilizando, também, o conceito de *habitus* de Bordieu, e o de projeto em Sartre, Bueno (2005) defende a lógica de destinação profissional como principal fator para as mulheres escolherem à docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como atividade profissional. Segundo a autora, existem determinantes sociais de classe e gênero que influenciam na escolha das mulheres pelo magistério, articulando o que a mesma denomina de lógica de destinação profissional, seria essa lógica que explica o porquê “[...] de mulheres de faixas etárias e meios familiares diversos confluírem para o mesmo curso e buscarem o magistério” (p. 78).

## MÉTODO (AUTO)BIOGRÁFICO E MEMORIAIS ACADÊMICOS: BREVE DISCUSSÃO

O Método (auto)biográfico surge em um contexto de insatisfação para com o conhecimento produzido pelas Ciências Sociais, visto que o modelo positivista de ciência ainda era dominante no âmbito acadêmico. Esse modelo racionalista de inteligibilidade do real, característico da Ciência Moderna, surgido nos séculos XVI e XVII, com a revolução de Copérnico, Galileu, Descartes e Newton, já no início do século XX, apresentava sinais de profunda crise (SANTOS, 2004). O paradigma do mundo cartesiano, que refutava o conhecimento provável, que separava o sujeito e objeto, sede lugar a probabilidade, à incerteza (*Idem*, 2004).

As críticas à objetividade que caracterizava a epistemologia sociológica resultaram “[...] na valorização crescente de uma metodologia mais ou menos alternativa: o **método biográfico**” (FERRAROTTI, 2010, p.35 – grifos do autor). Corroboramos nosso pensamento ao de Finger e Nóvoa (2010, p. 23) quando estes observam que:

[...] menos impregnadas do que as outras ciências sociais por uma perspectiva positivista, as ciências da educação compreenderam de modo algo intuitivo a importância do **método biográfico**, que se veio a revelar não apenas um **instrumento de investigação** mas também (e sobretudo) um **instrumento de formação** (grifos dos autores).

Como nos faz pensar os citados autores, as Ciências da Educação começam a utilizar o Método (auto)biográfico não apenas como um instrumento de pesquisa, mas, principalmente, como um instrumento de (auto)formação. Ao evocar o passado com a perspectiva do presente, o sujeito apren-

dente desencadeia um processo de ressignificação do futuro, o que permite a formação continuada/permanente deste (JOSSO, 2007; PINEAU, 2005).

Nóvoa (2007) observa que as histórias de vida começam a ser utilizadas na formação inicial e continuada de professores por causa do tipo de conhecimento produzido até então pelas Ciências da Educação e o lugar do professor neste processo: o educador sempre era *objeto* de investigação/formação. Com as abordagens (auto)biográficas e seus instrumentos de (auto)formação, o professor passa a ser sujeito de sua própria formação, confluindo para investigações e, conseqüentemente, para um saber educacional mais próximos das realidades educativas, haja visto o paradigma de pesquisa-formação-ação (FINGER, 2010; NÓVOA, 2007; PINEAU, 2010).

É neste sentido que, no Brasil, desde a década de 1990 começam a ser utilizados na formação inicial de professores os memoriais de formação, sendo estes gêneros acadêmicos (auto)biográficos, restaurando no âmbito universitário, a problemática da reinvenção de si mesmo. O principal objeto dos memoriais é "[...] promover uma atitude reflexiva sobre as experiências profissionais, adquiridas antes e durante a graduação" (PASSEGGI, 2006a, p. 03).

Nesta perspectiva, utilizamos os memoriais das alunas-professoras que concluíram o curso de Pedagogia no PROFORMAÇÃO, como instrumentos de investigação, denotando o caráter investigativo das histórias de vida.

## AS RAZÕES PARA A ESCOLHA PROFISSIONAL PELA DOCÊNCIA

Como citado na introdução deste texto, o universo desta pesquisa foi delimitado à análise de 10 (dez) memoriais do município de Doutor Severiano/RN, 10 (dez) de Luiz Gomes/RN e 07 (sete) de São Miguel/RN, visto que, neste último, somente esta quantidade de professoras concluíram o curso de Pedagogia.

Para chegar a esse número de memoriais definimos os seguintes critérios de seleção: como o plano de trabalho PIBIC está vinculado a uma pesquisa que discute as relações de gênero na educação rural, decidimos por escolher apenas as mulheres egressas do PROFORMAÇÃO. Destas, observamos as que possuíam algum laço de pertencimento com o campo, principalmente na docência. Perpassado estes dois critérios, selecionamos as professoras que possuíam mais tempo de carreira, acima de 15 (quinze) anos, e as que possuíam o menor tempo de profissão, abaixo de 04 (quatro) anos. Essa última seleção objetivou refletir sobre as diferenças históricas quanto aos motivos que levaram estas professoras ao magistério. Todas cursaram o PROFORMAÇÃO no período de 1999 a 2006.

A faixa etária destas mulheres varia de 22 (vinte e dois) a 54 (cinquenta e quatro) anos de idade. Todas elas nasceram na zona rural de seus municípios. O tempo de carreira varia de 04 (quatro) a 25 (vinte e cinco) anos.

Como observa os estudos dos autores aqui debatidos (LIRA, 2007; RABELO, 2010; VALLE, 2002, 2006), não é apenas um aspecto que influencia na escolha pelo magistério, mas, um conjunto de fatores, de ordem pessoal e social, que corroboram para a entrada na profissão. Assim, as alunas-professoras participantes deste estudo, em seus memoriais, não elencaram apenas um motivo/critério para à sua escolha, algumas delas, elegeram até três razões para à tomada de decisão.

**Quadro 1:** Razões para a escolha profissional

POR QUE ESCOLHI SER PROFESSORA?	
RAZÕES PARA A ESCOLHA	NÚMERO DE VEZES CITADA
Facilidade de entrada no mercado de trabalho/ melhoria de vida	12
Por falta de opção	07
Influência da família e/ou de amigos	07
Missão/Vocação para ensinar	05
Não citou no memorial	05
Transmissão intergeracional (professoras na família)	03
Dificuldades financeiras para fazer o curso que almejava	03
Sonho desde a infância	02
Admiração a ex-professores	01
Facilidade de acesso ao curso	01

**Fonte:** Dados coletados dos Memoriais do PROFORMAÇÃO/CAMEAM/UERN.

Ao elencarmos os critérios de escolha relatados pelas alunas-professoras em seus memoriais, chegamos às categorias expostas no “quadro 1”, onde a razão mais citada nos textos foi a facilidade de entrada no mercado de trabalho, conseqüentemente, a melhoria da qualidade de vida. Os dados de nossa pesquisa diferem dos de Rabelo (2010, p. 282 – grifos da autora), pois, segundo a autora, “[...] a grande maioria dos professores demarcou escolher a docência por *gosto pela profissão*”. Nesse mesmo sentido, os resultados aqui apontados diferem dos de Lira (2007) e Sarmiento (2005), pois, no público estudado por estes autores, o critério mais apontado foi à escolha por “convicção”, que, no presente estudo, não foi citado.

Mesmo que os dados preliminares causem estranheza, um aspecto deve ser compreendido: todas as professoras que participaram de nosso estudo são originárias da zona rural, de famílias pobres, na sua maioria com pais agricultores, conforme ilustra o “Quadro 2”. Para estas mulheres, a docência foi o possível e único caminho para a mudança de suas vidas. Como salientam Lira (2007), Rabelo (2010) e, principalmente, Valle (2002, 2006), os contextos históricos e geográficos influenciam na escolha profissional e, na perspectiva desta última, os(as) jovens das camadas mais pobres da sociedade não possuem, verdadeiramente, oportunidades de escolha profissional, visto que, suas opções são sempre muito limitadas.

As hipóteses elencadas nos parágrafos anteriores só se confirmam com os dados do “Quadro 3”, onde se observa que das 27 professoras, apenas 07 continuam morando na zona rural de seus municípios, às outras 20 migraram para a zona urbana, certamente por causa das melhorias financeiras propiciadas pela entrada no mercado de trabalho. O que esta pesquisa não conseguiu analisar, por causa de seu foco de estudo, foi se estas mulheres, mesmo não tendo a docência como primeira opção, ou simplesmente como opção, construíram ao longo dos anos de carreira um sentimento de pertença pela mesma ou continuam não gostando da profissão.

**Quadro 2 –** Ocupação profissional dos pais

PROFISSÃO DO PAI			PROFISSÃO DA MÃE			
Agricultor	Pedreiro/Carpinteiro	Não citou	Agricultora/ Dona de Casa	Professora	Outras	Não citou
20	03	04	19	03	02	03

**Fonte:** Dados coletados dos Memoriais do PROFORMAÇÃO/CAMEAM/UERN.

**Quadro 3** – Localidade onde reside atualmente

LOCALIDADE ONDE RESIDE ATUALMENTE	
Zona Rural	Zona Urbana
07	20

**Fonte:** Dados coletados dos Memoriais do PROFORMAÇÃO/CAMEAM/UERN.

A quarta razão mais citada nos memoriais (05 vezes) foi que, para estas professoras, a docência era a missão de suas vidas, e que elas tinham vocação para a mesma. Conforme observa Nóvoa (2008, p. 15) o primeiro fator que contribuiu para a profissionalização da docência foi à estatização do ensino, ou seja, “[...] na substituição de um corpo de professores religiosos (ou sob o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado) [...]”. O critério elencado por estas educadoras está intrinsecamente ligado à visão da docência como um sacerdócio, visto que, para ser um padre, por exemplo, deve-se ter vocação para cumprir sua missão. Esse aspecto contribui para a desprofissionalização do ensino, haja vista que, se é missão, não é necessário remuneração, *status* social, etc. Assim, nos faz pensar Rabelo (2010, p. 169):

Ou seja, estes cursos a que se associa a necessidade de vocação são os cursos de menor estatuto social, para tanto a “vocação” aparece como um discurso para direcionar jovens aos cursos adequados à sua posição social, visando que existam profissionais para tais profissões.

Neste mesmo sentido, nos faz pensar Valle (2006, p. 179):

O apelo à vocação para justificar as escolhas profissionais, como salientou Bourdieu, visa produzir encontros harmoniosos entre as disposições e as posições, fazendo com que as vítimas da dominação simbólica possam desempenhar com satisfação as tarefas subalternas ou subordinadas, atribuídas às suas virtudes de submissão, gentileza, docilidade, devotamento e abnegação.

Assim, compreendemos que o apelo à vocação sugere uma desqualificação da atividade docente, na medida em que o estatuto profissional cede lugar a um discurso de proletarização da profissão, sendo esta destinada aos integrantes das camadas mais abastardas da sociedade, contribuindo para o movimento de desprofissionalização, como apontado nos parágrafos anteriores.

Nesse sentido, o conceito de *habitus* de Bourdieu pode servir como um instrumento conceitual para explicar esse condicionamento social, e as possíveis influências nas subjetividades destas alunas-professoras que escolheram a docência como atividade profissional, visto que, compreendemos o *habitus* “[...] como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas” (SETTON, 2002, p. 61).

Sendo as partícipes deste estudo mulheres, estando à margem da sociedade por residirem na zona rural e possuírem um baixo poder aquisitivo, acreditamos que estas foram levadas à docência pelas estruturas sociais dominantes, haja vista que o magistério dos Anos iniciais é visto historicamente como uma atividade profissional complementar, destinada às mulheres de baixo poder econômico (LOURO, 2000; NÓVOA, 2008; VALLE, 2002).

Duas das alunas-professoras citou que escolheram a docência pois este era o sonho de suas vidas. Como observa Bueno (2005, p. 88), “O sonho de ser professora é, neste sentido, apenas uma variante da escolha por vocação”, ou seja, no caso destas duas educadoras, o que está implícito é o sentimento de entrega, de doação, tão característicos do sacerdócio ou da escolha por vocação.

Três partícipes deste estudo relataram possuir mães professoras, conforme demonstra o “quadro 1”. Passeggi (2006b, p. 04) vai denominar de transmissão intergeracional essa influência de familiares, pais, irmãos e primos, na escolha pela profissão docente, pois, a instituição familiar geraria “[...]senão um ambiente de reprodução profissional, mas, pelo menos, um clima de sensibilização vocacional, levando a uma apropriação do desejo do outro, seja por dependência, seja por respeito, e não a uma resistência no processo de decisão”.

No decorrer das análises um fato nos chamou à atenção: apenas 01(uma) das participantes deste estudo relatou ter escolhido a profissão docente por admiração há algum ex-professor e, outro aspecto interligado a este foi que, 14 (quatorze) das alunas- professoras evocaram lembranças negativas, tanto da escola como de ex- professores(as), em seus memoriais. Para esclarecer melhor este apontamento, trazemos, logo abaixo, alguns trechos dos memoriais.

Um detalhe que recorde e que marcou minha trajetória, no primário, foi uma professora muito rígida. Não permitia os alunos saírem da sala de aula, por nenhum motivo; tendo que permanecer como objeto que não questiona tão pouco argumenta. Eu fui vítima de repressão dessa professora (COSTA, 2002, p. 04).

Esta (professora) achava que eu não era capaz de estudar a referida série e demonstrava muito desprezo para comigo. A forma como fui tratada me decepcionou, a ponto de muitas vezes não querer ir á escola (LACERDA, 2003, p. 09).

Em Biologia, vivenciei aulas muito monótonas e, em parte do tempo, a professora fumava e dormia sentada na cadeira. (NASCIMENTO, 2003, p. 14).

Lembro-me que certo dia não deu tempo cumprir com as exigências da professora devido outras atividades, pois tinha que ajudar o meu pai na roça e quando cheguei na escola, não tinha realizado a lição de casa, a professora castigou-me brutalmente aplicando em minhas mãos um dúzia de “bolos” sem que eu tivesse tempo para explicação” (MAIA, 2006, p. 10-11).

Neste sentido, uma pergunta pairou sobre nossas análises: por que estas mulheres escolheram o magistério se possuíam esse tipo de recordação sobre seus/suas ex-professores(as)? Se para muitas essas experiências foram repressivas e traumáticas por que ingressar nesta profissão? Não querendo vencer essas questões, visto que não era o objetivo de nossa pesquisa, levantamos a seguinte hipótese: Essas mulheres não possuíam muitas oportunidades de ascensão social, de mudança de vida, como discutido nos parágrafos anteriores, então, escolheram a docência como mecanismo para a melhoria da qualidade de vida, mesmo não sendo esta profissão a que mais gostavam. Mesmo com experiências negativas com a escolaridade, foi desenvolvido nestas alunas- professoras, pelas estruturas estruturantes da sociedade (SETTON, 2002), um sentimento de vocação/sonho que as levou ao magistério dos Anos Iniciais, como se este fosse destinado a elas (BUENO, 2005).

## PAUSA NA CAMINHADA: POSSÍVEIS CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste escrito, buscamos divulgar os resultados da pesquisa realizada com as alunas-professoras que concluíram o curso de Pedagogia no PROFORMAÇÃO/CAMEAM/UERN. A referida pesquisa possuía como objetivo analisar as razões/critérios que levaram estas mulheres a escolherem o magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como atividade profissional.

Compreendemos, ao longo deste estudo, que a escolha profissional das educadoras partícipes desta pesquisa foi permeada por questões sociais, geográficas e históricas, como salienta a literatu-

ra debatida. A busca pela melhoria da qualidade de vida, progresso social, mudança de contextos geográficos foi fulcro para a escolha pela docência, sendo esta a única oportunidade para estas mulheres. A vocação como critério para a missão de ensinar foi exposta nos memoriais, o que contribuiu para a desprofissionalização do ensino, conforme debatemos ao longo dos itens anteriores.

Mesmo com memórias traumáticas e repressivas de suas épocas de estudantes da educação básica, as alunas-professoras, inculcadas pelas estruturas sociais dominantes, terminaram por acolher a docência como atividade profissional, mesmo a contragosto, como se estas estivessem destinadas ao magistério, por serem mulheres, e por terem um baixo poder econômico.

## REFERÊNCIAS

BUENO, Belmira Oliveira. Magistério e lógica de destinação profissional. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, Ano 8, n. 11, p. 75 – 104, jan./jun. 2005.

COSTA, Maria de Fátima. **A caminho das mudanças**. 29 f. Memorial (Curso de Pedagogia) – *Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia*, Programa Especial de Formação Profissional para a Educação Básica. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, RN, 2002.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: FINGER, Matias; NÓVOA, António. **O Método (auto)biográfico e a Formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FINGER, Matias; NÓVOA, António. Introdução. In: \_\_\_\_\_ (orgs.). **O Método (auto)biográfico e a Formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FINGER, Matias. As implicações socioepistemológicas do método biográfico. In: FINGER, Matias; NÓVOA, António. **O Método (auto)biográfico e a Formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Educação, Porto Alegre, RS. Ano XXX, n. 03, p. 413-438, set./dez. 2007.

LACERDA, Francisca Marcia Rejane de. **Resgatando uma história**: minha trajetória educacional. 26 f. Memorial (Curso de Pedagogia) – *Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia*, Programa Especial de Formação Profissional para a Educação Básica. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, RN, 2003.

LIRA, André Augusto Diniz. **Razões para a escolha do magistério**: implicações do gênero, do nível educacional e da modalidade de atuação. 2007. Artigo apresentado no *I Seminário Nacional de Gênero e Práticas Culturais* em set. de 2007, na UFPB, em João Pessoa – PB.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2000.

MAIA, Maria Bezerra de Freitas. **Trajatória de minha vida estudantil, profissional e acadêmica**. 26 f. Memorial (Curso de Pedagogia) – *Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia*, Programa Especial de Formação Profissional para a Educação Básica. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, RN, 2006.

NASCIMENTO, Marta Nísia de Araújo. **Reflexões sobre a minha escolarização, formação e prática pedagógica**. 28 f. Memorial (Curso de Pedagogia) – *Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia*, Programa Especial de Formação Profissional para a Educação Básica. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, RN, 2003.

NÓVOA, António. (org.) **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007

\_\_\_\_\_(org.) **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2008.

- ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso**: Princípios e Procedimentos. São Paulo, Pontes, 2007.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. As duas faces do memorial acadêmico. **Odisséia**, Natal, RN: EDUFRN, v. 9, n. 13-14, p. 65 – 75, 2006a.
- \_\_\_\_\_. *et all.* Formação e pesquisa autobiográfica. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 2., 2006, Salvador. **Anais/Resumos...** Salvador: UNEB, 2006b. CD-ROM.
- PINEAU, Gaston. Emergência de um paradigma antropofomador de pesquisa-ação- formação transdisciplinar. **Saúde e Sociedade**, v. 14, n. 3, p. 102-110, set./dez. 2005.
- \_\_\_\_\_. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: FINGER, Matias; NÓVOA, António. **O Método (auto)biográfico e a Formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- RABELO, Amanda Oliveira. “Eu gosto de ser professor e gosto de crianças” – A escolha profissional dos homens pela docência na escola primária. **Revista Lusófona de Educação**. v. 15. p. 163-173, 2010.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Conhecimento Prudente para uma vida decente**: “Um discurso sobre as Ciências” revistado. São Paulo: Cortez, 2004.
- SARMENTO, Teresa. **Correr o risco**: Ser homem numa profissão “naturalmente” feminina. Texto apresentado no Vº Congresso Português de Sociologia. 2005.
- SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**. nº20. Maio/Ago. p. 60-70.
- VALLE, Ione Ribeiro. **Da “identidade vocacional” à “identidade profissional”**: a constituição de um corpo docente unificado. *Perspectiva*. v. 20. p. 209-230. Florianópolis, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Carreira do magistério**: uma escolha profissional deliberada? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v. 87. p. 178-187. Brasília, 2006.

# CONTRIBUIÇÕES DO PSICÓLOGO PARA A DIVERSIDADE DO CONTEXTO ESCOLAR: DA TRANSMISSÃO CULTURAL À CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA

**ANA GABRIELA NUNES FERNANDES**  
Universidade Estadual do Piauí – anagabinf@yahoo.com.br

## ASPECTOS INTRODUTÓRIOS SOBRE A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR: CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A submersão na literatura referente à Psicologia Escolar leva-nos a constatação das possibilidades de atuação do psicólogo no espaço escolar e a compreensão acerca da efetividade de suas ações diante da demanda escolar, ainda que, de acordo com Gomes (2002), em várias atuações o foco de atuação desse profissional esteja relacionado de forma eminente ao desempenho escolar, buscando estratégias para otimizá-lo, trabalhando, para isso, com os fatores que possam estar influenciando esse desempenho, como as diferenças sociais e dificuldades de aprendizagem. Diante disso, observamos também que algumas funções e ações são realizadas por esse profissional com objetivos específicos do campo psicológico, mas que devem estar de acordo com as particularidades do *locus* em que se desenvolve: a escola e também com o conjunto de conhecimentos existentes em determinado momento histórico e social.

Guzzo (2002), ao refletir sobre a atuação do psicólogo escolar brasileiro, chama atenção para o fato de esta atuação, muitas vezes, se limitar ao diagnóstico de problemas e encaminhamentos para atendimentos especiais e atribui esta realidade a ausência de um sistema educacional que atenda às suas reais necessidades, considerando os limites e conflitos existentes na instituição escola. Com isso, os profissionais de Psicologia são formados para atuar em clínicas e desprovidos do preparo necessário para atuação em áreas institucionais e comunitárias.

A inclusão do psicólogo na escola como um educador pode ser justificada, de acordo com Guzzo (2002), pelo fato de que a Psicologia Escolar vem sendo compreendida como uma especialidade que dá suporte a professores, alunos e instituições escolares nas questões sobre o desenvolvimento humano, seus problemas e estratégias de intervenção.

A partir dessas discussões, objetivamos nesse artigo discutir sobre a contribuição do psicólogo para o contexto escolar, buscando problematizar o objetivo da atividade desenvolvida por esse profissional na escola e suas possibilidades de ação considerando a heterogeneidade desse espaço. Para isto, realizamos entrevistas narrativas, com base em Souza (2008), com sete psicólogas escolares (aqui denominadas pelas sete deusas gregas como forma de identificação dos sujeitos), pelo fato de permitirem que o sujeito possa a partir de um questionamento discorrer sobre aspectos relevantes de sua atuação profissional, possibilitando a reflexão sobre seu fazer e a contribuição do mesmo para o contexto em que atua. O cenário da pesquisa foi composto por escolas de Teresina onde atuam psicólogos escolares, considerando, pois, a sua importância no contexto escolar ao incluí-los dentre os

profissionais da educação. Nesse sentido, buscamos como cenário as escolas em que o profissional de Psicologia desempenha sua atuação na área escolar, seguindo o critério de disponibilidade e interesse dos psicólogos escolares, buscando, quando possível, tempos de atuação diversos na área escolar.

Para análise dos dados, utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2009), organizando as falas das psicólogas a partir de categorias. Nesse sentido, apresentaremos nesse artigo a discussão sobre a contribuição do psicólogo ao contexto escolar, a partir de duas subcategorias: "A Contribuição com o processo educativo enfocando aspectos subjetivos" e "A contribuição com o processo educativo enfocando a transmissão cultural".

## IMPORTÂNCIA DA ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR

Para apreender os sentidos da atuação profissional produzidos pelas psicólogas escolares, é importante que compreendamos a importância acerca desta atuação, através do que as falas das psicólogas sinalizam. Esta análise, seguindo a perspectiva de Leontiev (1988), permite constatar se a importância atribuída à atuação, isto é, o que pensam sobre a atividade profissional que desenvolvem, tem relação direta com o objetivo geral desta atividade ou se a importância se refere apenas aos objetivos parciais contemplados nas ações que realizam.

A apreensão dos sentidos, como vimos, é resultado da investigação do processo e não apenas a constatação do seu produto e, necessita, portanto, da análise de todos os componentes da atividade, já que estes contribuem para o entendimento do sentido que as psicólogas produziram acerca da sua atuação profissional.

Em face disso, consideramos, nesse estudo, a atuação profissional do psicólogo escolar como atividade, quando se direciona ao objetivo de otimizar o processo educativo, e é orientada, como vimos, por motivos realmente eficazes, sendo estes últimos os motivos geradores de sentido. O objetivo dessa atividade pode ser contemplado, a partir de vários enfoques, dada a complexidade do processo educativo, conforme ressalta Mitjans Martinez (2006, p. 108-109):

Tendo em conta a complexidade inerente à própria função educativa, a multiplicidade de seus determinantes e a complexidade dos próprios espaços institucionais onde tem lugar, tornam-se evidentes, também, a complexidade e a amplitude do campo da Psicologia Escolar. De fato, constitui objeto da Psicologia Escolar qualquer um dos elementos ou processos psicológicos que, no contexto escolar, participe da definição da qualidade da função educativa ali desenvolvida. Estas podem ir, por exemplo, desde as formas intersubjetivas de relacionamento professor-aluno até o clima organizacional que influi no envolvimento e na satisfação dos professores com seu trabalho docente; das formas em que os alunos se articulam em processos grupais até os recursos subjetivos envolvidos na criatividade e inovação educativa; dos aspectos psicológicos envolvidos nas dificuldades de aprendizagem até o desenvolvimento de valores morais.

O objetivo geral da atividade está diretamente relacionado à função educativa e esta, segundo a autora, está ligada ao processo de transmissão cultural e a constituição da subjetividade desse sujeito. Assim, a transmissão cultural possibilita o repasse dos conhecimentos e apropriação destes pelos alunos, contribuindo em seu processo formativo, tanto pessoal como profissionalmente. Estes apropriam-se dos significados sociais apresentados pela instituição escola, e a partir de suas vivências nesse espaço, e desse movimento de apropriar-se produzem sentidos pessoais, formando aspectos subjetivos importantes para seu processo de desenvolvimento.

Entendemos, portanto, transmissão cultural e constituição subjetiva dos sujeitos, apresentadas por Mitjáns Martínez (2006), de forma dialética, pois quando o ser humano apropria-se da cultura, este movimento permite também sua constituição singular, entendendo-a como ocasionada pelo desenvolvimento dos processos subjetivos, estimulados pela socialização, pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores e por demais fatores subjetivos ligados às vivências experienciadas nesse contexto, que serão significativas para a formação dos alunos. Destarte, nessa categoria, analisaremos as falas a partir da aproximação com o objetivo geral da atividade do psicólogo escolar que, segundo Mitjáns Martínez (2006) é a contribuição com o processo educativo, a partir de dois focos: transmissão cultural e constituição subjetiva. Para melhor entendimento dessa discussão, organizamos duas subcategorias, a saber: a contribuição com o processo educativo enfocando aspectos subjetivos e a contribuição com o processo educativo enfocando a transmissão cultural.

## A CONTRIBUIÇÃO COM O PROCESSO EDUCATIVO ENFOCANDO ASPECTOS SUBJETIVOS

Esta subcategoria apresenta as falas das psicólogas que mostram a importância de sua atuação relacionada à contribuição com o processo educativo, enfatizando os aspectos subjetivos, conforme observamos abaixo:

[...] eu tento em alguns momentos fazer atividades quebrando um pouco essa acriticidade que a escola termina influenciando nos outros [...] acho que a gente contribui nesse sentido, a questão da criticidade, como eu falei, porque a Psicologia, pelo menos de um certo tempo pra cá tem estimulado tanto nós, psicólogos, a sermos críticos, como a estimular outras pessoas a serem críticas também com a nossa realidade social [...] eu acho que é mesmo nessa formação do aluno, essa formação, esse crescimento, que termina que a criança sai da escola, o adolescente lá no ensino médio, sai com o pensamento muito restrito a algumas coisas. (Deméter)

Essa questão de ressignificar a aprendizagem, de trazer mais pro cotidiano, eu vejo que a organização dos grupos ajuda muito [...] é uma alavanca, é a primeira vez que eles vão ter contato com esse processo de reflexão, parar pra pensar um pouquinho, tentar mudar de ideia a respeito de alguma coisa. Então, no grupo, eu vejo sempre essa oportunidade e eu consigo trabalhar coisas no grupo com eles que vão refletir em outras áreas [...] eu acho que meu trabalho ajuda nessa tomada de consciência que vai trazer repercussões não só no campo da aprendizagem, mas nos outros aspectos, de maneira mais ampla (Atenas)

A Psicologia auxilia em todo o desenvolvimento do aluno, seja cognitivo, no maior desempenho dele na sua atenção, na sua concentração, em sala de aula. Também atua como um provocador de mudanças mesmo, em quê que ele acredita mesmo, porque ele chega um pouco perdido, principalmente, o adolescente [...] eu acredito que ele orienta mais nessas crises de identidade, ele orienta também nessa questão emocional porque muitos deles tem problema na família [...] (Hera)

No meu trabalho, eu gosto de levar a reflexão porque eu acredito que as atividades que desenvolvo na escola contribuem com a construção dos valores, o objetivo das atividades é fazer com que eles aprendam os bons valores na formação deles, porque eles vão precisar desses valores na formação também, não só nas aprendizagens, de saber usá-los a serviço do bem na vida real, nas situações que eles vão passar fora da escola (Héstia)

O trabalho da Psicologia é essencial dentro da escola, porque justamente o quê que a gente tá trabalhando? Valores. Sexualidade, escolha profissional, tudo isso é identidade, tudo isso é formação. Eu acho que o aluno quando começa a se questionar mais, a não aceitar tudo que vem de fora, a questionar mais as dúvidas que ele tem, a não aceitar tudo goela abaixo, ele começa a ser um cidadão, ele começa a se sentir uma pessoa que tem capacidade de evoluir como ser humano. Então, eu tenho certeza que esses projetos vêm engrandecer como pessoa, como ser humano pensante, um processo de formação mesmo do ser humano dentro da escola e do processo humano dele. (Artêmis)

Cotidianamente, nós mediamos relações entre o professor e o aluno, professor e coordenação, professor e direção, professor e família [...] Então, situações de conflito, coisas simples, de furar uma fila pra comprar o lanche, de ter um colega menor e outro maior e aquele maior tomar o lanche do pequeno e você tá observando, daquilo ali já fazer uma reflexão sobre o respeito, sobre a valorização do outro, sobre todas essas questões de valores mesmo [...] Então, com esses argumentos, a gente vai discutindo e eu acho que sementinhas vão sendo plantadas e a gente tem retorno. (Afrodite)

Quase todas as psicólogas (seis delas) ressaltam a importância de sua atuação estar ligada à contribuição com desenvolvimento e formação dos alunos, não apenas diante dos conteúdos diretamente ligados à escolarização, como também, a aspectos mais subjetivos. Evidenciamos, com isso, a relação estabelecida entre a constituição subjetiva dos alunos com o processo de transmissão cultural vivenciado no espaço escolar.

Assim, essas falas apontam a predominância dos aspectos subjetivos na realização da atuação do psicólogo escolar. Deméter ressalta atuação que acredita no papel da criticidade que o profissional de Psicologia pode estimular nos alunos, que, entretanto, enfrenta algumas dificuldades. Podemos inferir através do discurso de Deméter que o psicólogo escolar contribui na formação crítica do aluno, intervindo, portanto, em questões ligadas ao desenvolvimento do aluno como pessoa, quando aborda aspectos subjetivos que levam ao posicionamento crítico, contribuindo ainda com a realidade social.

Atenas também ressalta a necessidade de promover a reflexão na formação dos alunos, de fazê-los perceber a necessidade de pensar e organizar suas idéias. O objetivo da atuação para Atenas é concernente à ideia de auxiliar na tomada de consciência e de contribuir na generalização do que foi aprendido para outras áreas. Subentendemos, portanto que a dimensão social é também contemplada no objetivo de sua atuação, articulando-se ainda com o papel da transmissão cultural assumido pela educação, na medida em que busca significar essas aprendizagens, contribuindo com a constituição subjetiva dos alunos.

Hera ressalta a importância da atuação do psicólogo ligada ao processo de desenvolvimento, contribuindo ao trabalhar com questões diversas como as cognitivas e emocionais, além de ser provocador de mudanças, o que sinaliza para a ideia defendida pelas outras psicólogas de que o referido profissional estimula o aluno a pensar, posicionar-se, produzindo, com isso, mudanças. No entanto, o discurso de Hera não ressalta muito o seu fazer, mas, sim, o que ela acredita que contribui com a atuação do psicólogo escolar, a partir da apreensão dos significados sociais existentes na literatura, como revelou fazer na subcategoria anterior, o que evidencia a ausência de posicionamento pessoal, ao discorrer sobre o que o psicólogo pode fazer e não ao que ela de fato faz na instituição onde atua, visto que, em nenhum momento, refere-se a sua atuação especificamente.

A construção de valores é apontada por outras psicólogas, como aspecto importante que marca a sua atuação, estando relacionado ao processo formativo dos alunos. De acordo com Héstia, os

valores devem ser aprendidos para que, posteriormente, possam ser utilizados, na vida social. Esta formação com que se preocupa Héstia visa situações fora da escola, a partir de treinamento realizado em situações vivenciadas no cotidiano escolar. Artêmis aponta, como as psicólogas Deméter e Atenas, a importância da atuação estar relacionada à formação crítica, para que o aluno se posicione diante da vida e exerça seu papel de cidadão na sociedade. Mas, a formação, na visão de Artêmis, contempla também o aspecto pessoal, ao ressaltar os valores que devem ser estimulados, já que serão importantes na constituição identitária do aluno e em seu processo formativo.

Afrodite ressalta seu sentido de atuação como profissional que medeia relações, pois, com este papel, é possível estimular a reflexão, trabalhar os valores e, isto leva-nos a compreender a importância que atribui a sua atuação como ligada a preocupação com a formação pessoal e moral desses alunos.

A próxima subcategoria analisará as falas das psicólogas que sinalizam que a atuação do psicólogo escolar estar relacionado à contribuição com o processo educativo enfocando a transmissão cultural que este oportuniza.

## **A CONTRIBUIÇÃO COM O PROCESSO EDUCATIVO ENFOCANDO A TRANSMISSÃO CULTURAL.**

A transmissão cultural de forma isolada foi evidenciada na fala de uma psicóloga, ao ressaltar a importância do bom desempenho escolar do aluno, que acontece quando este apropria-se da cultura transmitida em forma de conteúdos e habilidades, obtendo êxito no processo avaliativo da escola. Assim, o objetivo primordial da atuação dessa psicóloga na escola, revela o objetivo de atuar em determinados fatores que estejam influenciando o rendimento escolar desse aluno, como, por exemplo, questão emocional que esteja ocasionando baixo desempenho do aluno. Nesta perspectiva, os fatores que influenciam o desempenho se configuram como foco da intervenção do profissional de Psicologia, no intuito de transpor as barreiras que estejam dificultando o bom desempenho acadêmico do aluno, como podemos observar na fala da psicóloga:

A escola precisa ter uma disciplina, precisa ter uma meta, um objetivo, um projeto para aquele aluno. Eu tenho um objetivo com a família, com os alunos, o meu objetivo com os alunos é que chegue o final do ano e eles tenham êxito em seu processo de aprendizagem. Então, pra isso, no decorrer do ano, eu vou chamando, vou conversando com o aluno, a gente vai orientando, vai sugerindo, a gente insere programas novos [...] Então, esse trabalho comportamental e do desempenho do aluno é um trabalho fundamental dentro do contexto escolar e é um trabalho que requer muita peculiaridade, muita atenção. (Perséfone)

Perséfone revela a importância de sua atuação estando relacionada ao papel do psicólogo diante do desempenho escolar, sendo realizado por meio de ações comportamentais e de desempenho, como ela designa, o que pode ser entendido pelas funções já ressaltadas por ela na subcategoria sobre as funções desempenhadas ao descrever: “acompanho o desempenho dos meninos; [...] porque, quando um aluno é encaminhado pro SOE, tem todo aquele processo de orientação, intervenção, chamar a família, toda uma documentação”. Assim, seu sentido de atuação está ligado diretamente à função educativa, especificamente, ao desempenho do aluno, se estendendo aos fatores que estejam influenciando esse processo.

Esta fala apresenta certa particularidade, pois sinaliza que o foco da atuação do psicólogo está na apropriação pelos alunos, dos conteúdos e demais requisitos para obtenção de bom desempenho escolar. A atuação se volta para outros fatores subjetivos que estejam influenciando esse desempenho, em que as funções desenvolvidas se direcionam para ações como a orientação do aluno, em função do seu desempenho.

Diante disso, as falas das psicólogas confirmam o desenvolvimento de ações direcionadas para as demandas emergentes no contexto escolar, que necessitam do acompanhamento do profissional da Psicologia. Percebemos que as falas são coincidentes com relação ao objetivo de atender a questões envolvendo os aspectos educacionais, o que é condizente com o significado de uma atuação do psicólogo escolar na perspectiva relacional e não com o objetivo de adaptar o aluno-problema à escola, por exemplo, como poderia estar orientada a atuação na perspectiva clínica. A atuação das psicólogas sinaliza, portanto, para a consciência acerca do objetivo do seu fazer, voltada para o contexto educacional e para as particularidades que nele acontecem, em que são mais recorrentes falas que apontam a constituição subjetiva como objetivo, envolvendo aspectos como reflexão, criticidade, desenvolvimento e valores e em menor recorrência, a sua fala foca a transmissão cultural.

Ao analisar o objetivo da atuação de psicólogos escolares na Secretaria de Educação do Distrito Federal, Marinho-Araújo e Almeida (2006, p. 63) apontam em sua pesquisa que esse profissional atribui a importância de sua atuação à mediação de situações que levam a reflexão e conscientização das relações existentes no contexto escolar. As referidas autoras perceberam ênfase em atuar de forma reflexiva, mostrando conscientização de suas potencialidades e da intencionalidade de suas ações na constituição de aspectos subjetivos dos sujeitos escolares. Esses resultados vêm ao encontro das constatações desta pesquisa, ao revelar como foco predominante a constituição da subjetividade, sem, tampouco, minimizar o processo educativo e transmissão cultural.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento acerca dos significados sociais construídos sobre a atuação do psicólogo escolar foi sendo transformado ao longo do processo histórico, passando da atuação voltada para a aplicação dos procedimentos e técnicas clínicas na escola a uma perspectiva que considera a contribuição com a função educativa da escola, com viés mais preventivo, priorizando os grupos e as relações desenvolvidas nesse contexto. Estas construções nos permitem compreender melhor a importância que a atuação assume para as psicólogas, na medida em que se aproximam do objetivo mais relacional do significado social, mostrando conhecimento das psicólogas acerca das discussões da área e das orientações acerca do desenvolvimento da atuação.

Assim, ao analisarmos a contribuição da atuação profissional do psicólogo, adotando como lente o próprio olhar, isto é, o pensar dos mesmos para a sua atuação e para o objetivo da função educativa da escola, podemos verificar que as falas convergem para a ideia de que a atuação deste profissional é relevante dentro do contexto escolar, pois na importância da atuação expressa pelas psicólogas, aspectos subjetivos como a reflexão crítica, a construção de valores e a transmissão cultural representada pelo foco do desempenho acadêmico são conquistas necessárias ao aluno que se encontra em processo de escolarização.

A atuação que desenvolvem mostrou de forma clara a articulação com o seu objetivo de contribuir ou otimizar o processo educativo, que, logicamente, envolve várias possibilidades, mas, que

são ressaltadas na direção de transformação dos sujeitos, a partir do processo de transmissão cultural e constituição subjetiva, processos intimamente relacionados. Nesta investigação, percebemos a valorização que as psicólogas atribuem às ações que desenvolvem e a contribuição subjetiva e também cultural que propiciam aos sujeitos, sobretudo aos educandos.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

GOMES, V.L.T. A formação do psicólogo escolar e os impasses entre a teoria e a prática. In: GUZZO, R.S.L. (org). **Psicologia Escolar: LDB e Educação Hoje**. São Paulo: Alínea, 2002.

GUZZO, R.S.L. Novo paradigma para a formação e atuação do psicólogo escolar no cenário educacional brasileiro. In: GUZZO, R. S.L. (org). **Psicologia Escolar: LDB e educação hoje**. São Paulo: Alínea, 2002.

LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S; LURIA; LEONTIEV. **Linguagem, Desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

MARINHO-ARAÚJO; C. M; ALMEIDA, S. F. de. Psicologia Escolar: Recriando identidades, desenvolvendo competências. In: MARTINEZ, A. M. (org). **Psicologia escolar e compromisso social**. São Paulo: Alínea, 2006.

MITJÁNS MARTINEZ, A. O Psicólogo na Construção da Proposta Pedagógica da Escola: áreas de atuação e Desafios para a Formação. In: ALMEIDA, S.F.C de (org). **Ética e competências na formação e atuação profissional**. São Paulo: Alínea, 2006.

SOUZA, E. C. de. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, C. de; ABRAHÃO, M. H. M. B (orgs). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

# A TEORIA DO DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA EM JEAN PIAGET: CONTRIBUIÇÕES À EDUCAÇÃO

## **IVANIA MARIA DE SOUSA CARVALHO RAFAEL**

Univ. Estadual do Ceará – UECE/MAIE. Licenciada em Pedagogia. Especialista em Arte-Educação. Aluna do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE). Bolsista da FUNCAP – ivanyacarvalho@yahoo.com.br

## **RAQUEL LIMA DE FREITAS**

Univ. Estadual do Ceará – UECE/MAIE. Mestranda do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE); Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Membro do Grupo de Pesquisa: Educação, Formação Docente e Representações Sociais, linha: O Ensino de Arte na Escola. Universidade Estadual do Ceará- UECE – limaraquel13@yahoo.com.br

## **GABRIELLE NASCIMENTO LOPES**

Univ. Estadual do Ceará – UECE/MAIE. Licenciada em Pedagogia. Aluna do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE). Bolsista da FUNCAP – gaby\_3839@hotmail.com

*O desenvolvimento mental aparecerá, então, em sua organização progressiva com uma adaptação sempre mais precisa à realidade.*

JEAN PIAGET (1978).

## **INTRODUÇÃO**

Os estudos desenvolvidos por Jean Piaget (1896-1980), denominado Epistemologia Genética trata da investigação minuciosa sobre o desenvolvimento da aquisição da inteligência pela criança, em que as estruturas intelectuais, num processo contínuo, organizam eventos que são percebidos numa classificação caracteristicamente comum sem rupturas ou ultrapassagem de etapas. Tal processo cognitivo ocorre a partir do equilíbrio e do desequilíbrio dessas estruturas e são denominados *estágios do desenvolvimento*, numa sucessão de assimilação e acomodação. Dessa forma, as crianças passam por esses estágios desenvolvendo-se umas com mais rapidez e outras mais lentamente. Ou seja, como as construções estruturais da inteligência humana são universais, a idade cronológica não determina o surgimento dessas etapas e suas manifestações variam de indivíduo para indivíduo.

Os estágios do desenvolvimento humano estão divididos, de acordo com Piaget, a partir dos seguintes períodos: *O recém-nascido e o lactente*, iniciado no nascimento até a aquisição da linguagem; *A primeira infância* (de dois a sete anos) onde se incluem *a socialização da ação, a gênese do pensamento, a intuição e a vida afetiva*; *A infância* (de sete a doze anos) onde se incluem *os progressos da conduta e da socialização, os progressos do pensamento, as operações racionais e a afetividade, a vontade e os sentimentos morais*; e a *Adolescência* (a partir dos onze/doze anos), nele estão *o pensamento e suas operações e a afetividade da personalidade no mundo social dos adultos*. (Piaget, Seis Lições de Psicologia, 1978).

Este texto apresenta inicialmente a vida de Piaget e seu objeto de estudo a Epistemologia Genética, teoria essa que procurou compreender, através de suas experiências nos testes que fazia com as crianças como o conhecimento se origina e se desenvolve nos seres humanos. Como rejeitava as ideias de explicação da inteligência a partir do *inatismo* e do *behaviorismo*, Piaget advogava que o conhecimento era construído por cada pessoa na interação com o meio, ativamente.

Em seqüência, é focada, de maneira geral os conceitos básicos da teoria do construtivismo e uma apreciação sobre os seis estágios do desenvolvimento humano, para ao final mostrar as contribuições desta teoria a educação, não como um método de ensino-aprendizagem, mas como uma teoria do conhecimento propiciadora das ações pedagógicas.

## JEAN PIAGET

Com intuito de situar a figura do pesquisador Jean Piaget em seu tempo histórico destaca-se o seu nascimento em 09 de agosto de 1896, em Neuchâtel na Suíça, especificamente no final do século XIX, em meio à hegemonia européia, à explosão demográfica, e ao progresso tecnológico, ou seja, em pleno desenvolvimento econômico e financeiro do mundo europeu.

O pai de Jean Piaget, o Sr. Arthur Piaget, conduziu o filho, desde a infância a um raciocínio sistemático, o que fez com que ele se tornasse um detalhista e observador. Aos 11 anos, o pequeno Jean Piaget publicou um artigo sobre um pássaro que era um pouco albino e que ganhou a apreciação e a curiosidade do garoto. O primeiro, de uma sequência de mais de 75 livros, foi escrito aos 27 anos e se intitulava *A Linguagem e o Pensamento na Criança*. Piaget publicou centenas de trabalhos científicos cuja origem basilar de suas pesquisas foi a biologia, tendo também se interessado por psicologia e pelas teses de Sigmund Freud (1856-1939), quando se viu motivado a esses estudos devido à precária saúde mental de sua mãe.

Em 1921, o jovem biólogo transforma-se em psicólogo e assume a direção do centro de pesquisas do Instituto Jean Jacques Rousseau, em Genebra, dois anos depois casa-se com uma de suas alunas Valentine Châtenay, com ela tem três filhos que foram também objeto dos estudos da teoria piagetiana na qual ele procurava explicar a inteligência biologicamente.

Em 1955, Piaget fundou seu próprio Centro Internacional de Epistemologia Genética e alguns anos depois, aos 75 anos se afastou do magistério, mas continuou desenvolvendo e publicando suas pesquisas além de supervisionar os encontros semanais do Centro.

As influências teóricas de Piaget perpassaram pelo estruturalismo, pela filosofia de Aristóteles, Kant e Hegel, na biologia foi influenciado pelas teorias de Lamarck (1744 – 1829) e Charles Darwin (1809 – 1889), além de outros teóricos da psicologia. Embora seja do conhecimento de poucos, Piaget também desenvolveu estudos sobre a sociedade, nos livros *Estudos Sociológicos* e no livro *Sabedorias e Ilusões da Filosofia*, compreende-se que o fato de defender a construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o objeto infere-se que dessa forma já se acentua a relação com a sociedade, não se envolvendo é claro com questões mais polêmicas da sociedade em si, bem como nas relações de poder que nela se constituem.

Ele diz que *no começo, portanto, não está o estímulo, mas a sensibilidade ao estímulo, e isso depende naturalmente da capacidade de dar uma resposta* (Piaget, 2002, p. 59). É na interação que o indivíduo procura, organiza e assimila o conhecimento adquirido ao seu estado anterior.

Percebe-se que a ida de Piaget dos estudos em biologia à psicologia deve-se ao anseio em buscar explicações sobre o conhecimento. Observador e sistemático desde a sua infância, ele ensina que é através da observação minuciosa e zelosa de como esse conhecimento acontece na criança que pode-se chegar a uma compreensão do desenvolvimento cognitivo do ser humano, afinal suas pesquisas embasavam-se principalmente em observações e em entrevistas com crianças. Ele nunca se deteve em suas teorias a explicar o conhecimento desvinculado da realidade no sentido de relacionar o sujeito com o que se deseja conhecer, Piaget ressalta que:

(...) conhecer não consiste, com efeito, em copiar o real, mas em agir sobre ele e transformá-lo (na aparência ou na realidade), de maneira a compreendê-lo em função dos sistemas de transformação aos quais estão ligadas estas ações. (Piaget, 1967/2000, p. 15).

O conhecimento para ele se dá na interação, na interferência do sujeito ao objeto conhecido, o que conhecemos é o resultado das nossas ações, é um processo que será explicado neste texto mais a frente, denominado por ele de assimilação e acomodação.

Ainda no intuito de divulgar a sua teoria, Piaget publica sua principal obra sobre os seus estudos da Epistemologia Genética que foi o livro *Conhecimento e Biologia* (1967), o livro traz como objetivo as discussões sobre o conhecimento lógico-matemático e os problemas da inteligência e do conhecimento como um todo. Por buscar conhecer a natureza e a origem do conhecimento, especificando-o em seus estágios e desenvolvimento, considerou-se a si mesmo um epistemólogo.

## A TEORIA CONSTRUTIVISTA.

A teoria construtivista é a teoria epistemológica criada por Jean Piaget, que explica como se dá o desenvolvimento da inteligência humana. Segundo Jean Piaget (1968), a inteligência humana está atrelada à aquisição de conhecimento na medida em que sua função é estruturar as interações sujeito-objeto.

Para esclarecer como se dá esse processo de aquisição do conhecimento Piaget criou quatro conceitos cognitivos: esquemas, assimilação, acomodação e equilíbrio. Conforme Wadsworth (1993), esquemas são estruturas mentais ou cognitivas pelas quais os indivíduos intelectualmente se adaptam e organizam o meio. A função desses esquemas é processar e identificar a entrada de estímulos. Ao nascer a criança possui esquemas de natureza reflexa e motora, a medida que ela interage com o ambiente ela vai adquirindo novos esquemas e eles vão se tornando mais numerosos e qualitativos.

Para que a criança integre novos esquemas é necessário que ela realize dois processos cognitivos: assimilação e acomodação. De acordo com Wadsworth (1993), a assimilação consiste em integrar um novo dado perceptual, motor ou conceitual nos esquemas já existentes. Enquanto que a acomodação ocorre quando o novo estímulo é apresentado à criança e ela tenta assimilá-lo a um esquema existente, mas não consegue. Então ela cria um novo esquema para encaixar esse estímulo ou modifica um esquema existente, assim a acomodação é a criação de novos esquemas ou a modificação de velhos esquemas

Piaget (1976) afirma que: para que o processo cognitivo se desenvolva deve haver uma equilíbrio entre os processos de assimilação e acomodação. Deste modo, a equilíbrio pode ser entendida pela passagem do desequilíbrio para o equilíbrio. O desequilíbrio, processo pelo qual a criança não consegue assimilar um dado, faz com que a criança se motive a buscar o equilíbrio gerando assim um balanço entre a assimilação e a acomodação. (p.12...).

Portanto, o ambiente onde a criança está inserida faz toda a diferença para que ela se desenvolva com mais qualidade. Quanto mais à criança for estimulada a interagir com os diferentes objetos dentro de diversos contextos, melhor ela irá processar novos estímulos ampliando os seus esquemas e tornando a inteligência mais aprimorada.

## OS ESTÁGIOS DO CONHECIMENTO

Em *Seis Estudos de Psicologia* (1978), Piaget trata do desenvolvimento mental da criança desde o nascimento até a idade adulta, comparando ao desenvolvimentobiológico. *Da mesma maneira que*

*um corpo está em evolução até atingir um nível relativamente estável (...), também a vida mental pode ser concebida como evoluindo na direção de uma forma de equilíbrio final.* (p.11). Esse processo de maturidade das estruturas cognitivas também irá ocorrer nos processos afetivos e sociais da criança.

Piaget faz a distinção entre a vida do corpo e a do espírito ao afirmar que a forma final de equilíbrio atingida pelo crescimento orgânico é mais estática, portanto mais instável. Desse modo:

(...) concluída a evolução ascendente, começa, logo em seguida, automaticamente, uma evolução regressiva que conduz à velhice. Certas funções psíquicas que dependem, intimamente, do estado dos órgãos, seguem uma curva análoga. (p. 11).

Em sentido contrario, as funções superiores da inteligência procuram um equilíbrio móvel, ou seja, quanto mais estáveis, cada vez mais mobilidade haverá. Dessa maneira, descreve a evolução da criança e do adolescente do ponto de vista do equilíbrio, significando que:

(...) o desenvolvimento mental é uma construção contínua, comparável a um grande prédio que, à medida que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou à montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziriam a uma flexibilidade e uma mobilidade de peças tanto maiores quanto mais estável se tornasse o equilíbrio. (p. 12).

Do ponto de vista do funcionamento, apresenta as funções constantes e as funções variáveis que são as formas de organização da atividade mental:

(...) isto é, considerando as motivações gerais da conduta e do pensamento, existem funções constantes e comuns a todas as idades. Em todos os níveis, a ação supõe sempre um **interesse** que desencadeia, podendo-se tratar de uma necessidade fisiológica, afetiva ou intelectual. (p.12).

- as funções do **interesse** (necessidades) são variáveis como funções e está em todos os níveis;
- já os **interesses** (em oposição ao **interesse**), variam de um nível mental a outro, ou seja, as explicações particulares (que não são aquelas funções do interesse, da explicação), elas assumem formas muito diferentes de acordo com o grau de desenvolvimento intelectual;
- as **estruturas variáveis**, ou estruturas progressivas, ou ainda formas sucessivas de equilíbrio, são elas que marcam as **diferenças** ou **oposições** de um nível de conduta para o outro, desde o lactante até o adolescente;
- essas **estruturas variáveis**, serão as forma de organização da atividade mental, sob duplo aspecto:
  - Motor e intelectual
  - Afetivo (duas dimensões) – individual (interindividual)
  - social

Os seis estágios ou períodos do desenvolvimento que marcam o aparecimento dessas estruturas sucessivas construídas estão divididos em etapas marcadas mais ou menos por faixas etárias, a iniciar do nascimento até a adolescência:

- 1º – o estágio dos reflexos, ou mecanismos hereditários, assim como também das primeiras tendências instintivas (nutrição) e das primeiras emoções;
- 2º – o estágio dos primeiros hábitos motores e das primeiras percepções organizadas, como também; dos primeiros sentimentos diferenciados;

- 3º – o estágio da inteligência senso-motora ou prática (anterior à linguagem), das regulações afetivas elementares e das primeiras fixações exteriores da afetividade.

Estes três estágios constituem o período da lactância (até por volta de um ano e meio e dois anos, isto é, anterior ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento). Ao nascer o bebê tem padrões inatos de comportamento, como agarrar e sugar; as modificações e o desenvolvimento do comportamento ocorrem como resultado da interação desses padrões inatos (semelhantes a reflexos) com o meio ambiente. O bebê então começa a construir esquemas para assimilar o ambiente. É o período em que o conhecimento é privado e não tocado pela experiência de outras pessoas (o mundo é dele).

- 4º – o estágio da inteligência intuitiva, dos sentimentos interindividuais espontâneos e das relações de submissão ao adulto (de dois a sete anos, ou segunda parte da primeira infância). **É o período pré-operatório, dividido em dois períodos: o da Inteligência Simbólica (2 a 4 anos) e o Intuitivo (dos 4 aos 7 anos).**
- 5º – o estágio das operações intelectuais concretas (começo da lógica) e dos sentimentos morais e sociais de cooperação (de sete a onze/doze anos). **É o período em que a criança consolida as conservações de número, substância, volume e peso e desenvolve também noções de tempo, espaço, velocidade, ordem e causalidade.** Organiza então o mundo de maneira lógica e operatória. É capaz de estabelecer compromissos, compreende as regras podendo ser fiel a elas.

## CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO.

Apesar de Piaget não ter sido um educador, sua teoria contribuiu muito para a educação, pois a partir dela o sujeito passou a ser visto como sendo capaz de construir seu conhecimento através da interação com o ambiente. Dessa forma, a teoria passou a ser utilizada como um instrumento auxiliar para a ação pedagógica, a fim de entender como a criança aprende e melhor se desenvolve.

No entanto, é fundamental entender que existe diferenças entre os objetivos de Piaget e os objetivos da Escola. Os objetivos de Piaget tinham um interesse de desenvolver uma teoria que explicasse o desenvolvimento humano, os objetos da escola têm um fim prático, metodológico, ou seja, o foco está nos resultados e no como ensinar. Por isso, não se pode compreender a teoria construtivista como um método de ensino.

De acordo com Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985) o construtivismo não deve ser visto como um método e sim como uma teoria sobre o conhecimento que pode auxiliar na ação pedagógica. Esta teoria ajuda a esclarecer o desenvolvimento da criança e sua aprendizagem, para dar subsídios às metodologias utilizadas, dentro das especificidades dos alunos.

Conforme estas duas autoras, o modelo de educação tradicional possui propostas mecânicas e técnicas, não considerando a capacidade cognitiva da criança. As pesquisadoras mostram que essas práticas pedagógicas tradicionais estão fundamentadas em concepções psicológicas associacionistas, isto é, o meio seleciona o que é socialmente aceito. Assim, elas defendem a proposta construtivista, pois acreditam que a criança pode construir seu conhecimento a partir da interação com o meio. Desse modo, compreende-se que a criança é um ser ativo, capaz de aprender através da interação, buscando e construindo seu conhecimento, com base no que o meio oferece.

Compreende-se, portanto, que a criança deve ser estimulada e instigada a interagir com novos conhecimentos, cabendo ao professor ser o principal motivador da criança no ambiente escolar. Em que o aluno deve participar ativamente do aprendizado, mediante a experimentação e a interação em grupo, sendo estimulado à dúvida e ao desenvolvimento do raciocínio.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de adaptação biológica é o princípio básico da teoria de Jean Piaget, ou seja, a partir deste conceito, Ele provou que a atividade intelectual não se desvincula do funcionamento total do organismo. Sobre esta perspectiva, classificou o desenvolvimento humano em quatro etapas e anunciou que todos os indivíduos vivenciam essas etapas ou estágios na mesma seqüência, porém, dadas as diferenças individuais e biológicas e o meio, esses estágios sofrerão variações quanto ao seu princípio e fim.

De acordo com as discussões apresentadas, importa concluir que as idéias desenvolvidas por Piaget representam um avanço para a compreensão do desenvolvimento humano e que suas contribuições tem auxiliado não somente no campo da psicologia mas também no campo educacional no que se refere a evolução da aprendizagem das crianças e adolescentes no ensino escolar e também na conduta dos pais quanto aos direcionamentos necessários ao desenvolvimento dos sentimentos morais e sociais a serem efetivados até a entrada do adolescente no mundo dos adultos.

## REFERÊNCIAS

- FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? :um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana.** Campinas/SP: Autores Associados, 2004.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, Ana. Tradução de D. M. L. *In*, L. Di Marco, M. Corso. *In: Psicogênese da língua escrita.* Porto Alegre: Artes Médicas:1985.
- PIAGET, J. **Biologia e Conhecimento.** Rio de Janeiro: Vozes, 2000. (Original publicado em 1967).
- \_\_\_\_\_. **Seis Lições de Psicologia.** Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária Ltda. 1978.
- \_\_\_\_\_. **Epistemologia genética.** Tradução de Álvaro Cabral – 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- \_\_\_\_\_. **O nascimento da inteligência na criança.** Tradução de Álvaro Cabral – 2ª ed. Zahar, Rio de Janeiro, 1975.
- PULASKI, M. A. S. **Compreendendo Piaget: uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança.** (trad. Vera Ribeiro). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1986.
- WADSWORTH, Barry J. Traduzido por Esmeria Rova. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget.** 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1993.

# AUTORIDADE DOMÉSTICA E AUTORIDADE PEDAGÓGICA: ESTUDO SOBRE DIFICULDADES PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO

**GENICLÉBIA DE OLIVEIRA AUGUSTO**

(UERN) Acadêmica do Curso de Pedagogia da UERN, Campus Central. Bolsista de Iniciação Científica da FAPERN – genidebia@hotmail.com

**SONALLY ALBINO DA SILVA BEZERRA**

(UERN) Acadêmica do Curso de Pedagogia da UERN, Campus Central. Voluntária do Programa de Educação Tutorial – sonally\_mp@hotmail.com

**GILSON R. DE M. PEREIRA**

(UERN) Professor do Departamento de Educação da UERN. ORIENTADOR – gilsonpereira@uern.br

Este texto tem por base os resultados obtidos em pesquisa realizada no Programa de Iniciação Científica CNPq-UERN, 2011- 2012, sob orientação do professor Gilson R. de M. Pereira.

## INTRODUÇÃO

Qual o estado atual da autoridade do professor na escola? Como o professor exerce a autoridade estatutária que lhe foi outorgada pelo simples fato de ter o mandato legal para realizar a ação pedagógica formal em ambiente escolar? Quais os obstáculos encontrados pelo professor no cotidiano que dificultam, ou até impedem, o exercício da autoridade propriamente pedagógica? Os professores são aceitos, como tais, pelos alunos? Quais os mecanismos simbólicos mobilizados pelos professores visando à garantia do reconhecimento de sua legitimidade professoral? Quais os pontos de vista dos professores sobre as hipotéticas conexões entre a autoridade pedagógica do professor e o rendimento do trabalho pedagógico realizado na escola? Como o professor sente e interpreta a eventual perda da autoridade pedagógica e do prestígio profissional?

Seria suficiente enunciar essas questões sistemáticas para extorquir, da parte do corpo docente das escolas públicas, todos os sintomas do mal-estar que viceja num sistema de ensino em crise, aqui e alhures, cuja característica não é apenas a baixa rentabilidade, a ineficácia das gestões e dos processos, as más notas, as reprovações e os abandonos de percurso, mas, sobretudo, a perda de legitimidade institucional, quer dizer, a perda da razão social de existir.

De fato, depois de ter passado por um longo período de estabilidade, marcado muito mais pela restrição do acesso do que pelas virtudes imanentes de sua lógica interna, e depois de ter gozado, igualmente por muito tempo, do monopólio da transmissão de conhecimentos legítimos, a escola vive, na contemporaneidade, um grave momento de instabilidade, provavelmente não o último.

Este trabalho tem por objetivo investigar, a partir de entrevistas com quatro professoras que exercem o ofício profissional, quais são as atuais condições simbólicas do exercício profissional do magistério oficial, enfocando especificamente a autoridade pedagógica do professor. O tipo de pesquisa realizada foi a qualitativa, onde os entrevistados podem direcionar o rumo da pesquisa em suas interações com o pesquisador. As entrevistadas possuem perfis variados e apresentam faixa etária entre 22 a 45 anos. Exceto uma das entrevistadas, que ensina na educação infantil, todas as demais lecionam no ensino fundamental. O tempo de exercício profissional varia de seis meses a 12 anos em escolas municipais e estaduais nos municípios de Mossoró e Areia Branca. Todas as entrevistadas, embora profissionais atuantes, ainda são graduandas em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e, à época das entrevistas, isto é, no primeiro semestre letivo de 2012, frequentavam do quarto ao oitavo períodos.

No primeiro momento desse texto apresentaremos uma breve contextualização sobre a autoridade institucional do professor; em seguida será discorrido sobre autoridade pedagógica do professor na escola investigada.

## A AUTORIDADE INSTITUCIONAL DO PROFESSOR

Realmente, até fins dos anos 1950 (Europa e EUA) ou meados dos anos 1970 (Brasil), o sistema de ensino público gozou de relativa estabilidade. Operava-se, então, uma seleção interpretada como “natural” (eliminação precoce e brutal das crianças oriundas de famílias culturalmente desfavorecidas). A partir dessas datas, ocorrem mudanças no sistema de ensino em razão da entrada no jogo escolar de categorias sociais até então praticamente ignoradas ou mesmo excluídas da escolarização. Desapossados, sem a caução proporcionada pelos capitais que conferem legitimidade, potencializam e amparam as aspirações sociais, os agentes desses grupos e categorias sociais viram-se condenados a suportar todas as coações decorrentes dos processos de seleção social e escolar e, ao mesmo tempo, e este aspecto é particularmente relevante para este estudo, mostraram-se mais inclinados, pela simples falta de concordância de disposições e pela não colimação de estratégias e interesses mútuos complementares, a não aceitar a autoridade institucional do professor na escola. O professor, a partir disso, não encontrou mais junto a seus alunos, especialmente na escola pública, a sincronia espiritual e afetiva de que gozava antes e que lhe valia respeito, admiração, afeto e, afinal de contas, autoridade.

Além disso, bastaria consultar a literatura especializada mais recente para constatar que a escola, sobretudo a pública, instituição que responde por formas históricas de integração social, em razão de uma constelação de fatores, já não consegue mais fundamentar-se em normas compartilhadas (cf. GOERGEN, 2001; 2007; BARRERE; MARTUCCELLI, 2001). A consequência mais visível disso é que a ausência de normas compartilhadas ou as dificuldades de praticar as existentes contribui para solapar a autoridade pedagógica do professor, pois este tipo específico de autoridade baseia-se exclusivamente na legitimidade institucional. Por sua vez, a ruína da autoridade pedagógica do magistério afeta diretamente a ação pedagógica da escola, pois esta supõe aquela.<sup>1</sup>

Assim, fugindo da pré-noção bastante difundida, inclusive nos meios educacionais, que consiste em creditar o sucesso do trabalho pedagógico às competências técnicas e às qualidades pessoais irredutíveis do professor, o conceito de autoridade pedagógica adotado nesta investigação permite não dissociar a personalidade do professor (com todos os seus eventuais dotes carismáticos) da posição por ele ocupada, e permite, igualmente, perceber que todos os atributos pessoais docentes seriam vãos sem a posição que lhe foi outorgada (pelo diploma, pelo concurso etc.). De mais a mais, o conceito de autoridade pedagógica permite ver que só a autoridade do professor, função da posição ocupada, garante a instauração da relação pedagógica como relação de comunicação que tende a firmar a própria autoridade do professor. Esta tautologia prática, isto é, a relação [pedagógica] fundada na autoridade [pedagógica] que nela se fundamenta, garante, à revelia das performances individuais dos professores, o rendimento do trabalho pedagógico. Na verdade, é mais preciso e mais prudente afirmar que a referida tautologia prática deveria, pelo menos em tese, garantir o rendimento do trabalho pedagógico, pois é preciso investigar “as condições sociais da instauração de

<sup>1</sup> Para o conceito de autoridade pedagógica, consultar BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 26-43.

uma relação de comunicação pedagógica que dissimule as relações de força que a tornam possível” (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 26).

A respeito da investigação sobre as condições sociais e históricas da instauração da relação pedagógica, acima mencionada, seria preciso levar a sério o exemplo da escola pública francesa de periferia, numa sociedade atravessada de ponta a ponta pela heterogeneidade, para se dar conta do caos moral que se instala na escola quando da ausência do processo, sempre tortuoso e complexo, mas ao que tudo indica indispensável, de construção coletiva de normas aceites e compartilhadas e, também, para se dar conta das implicações disso tanto no aproveitamento dos estudantes quanto na dissolução da autoridade propriamente pedagógica do professor.<sup>2</sup>

Seria preciso, igualmente, levar a sério o quadro de profunda anomia que viceja em escolas públicas americanas, dos bairros mais pobres das grandes cidades, incapazes que se encontram de fornecer aos estudantes alternativas à perigosa e aliciante economia ilegal do tráfico de drogas (cf. PEREIRA; ANDRADE, 2007) e, por conseguinte, incapazes que se encontram de sustentar e alimentar a autoridade pedagógica do professor e, por tabela, rentabilizar a ação pedagógica da escola. Além disso, seria suficiente consultar as obras de referência, tais como as já mencionadas, para dar-se conta da extensão e profundidade da crise e, igualmente, do quanto todas as declarações autênticas de “amor pelo ofício” e do quanto as inúmeras manifestações práticas de renúncia e desprendimento dos professores são inócuas como antídotos aos problemas profissionais e pessoais que vivem. Seria suficiente, também, praticar a escuta ativa e sistemática das vozes dos professores para dar-se conta das angústias pessoais e dos dilemas profissionais de uma profissão outrora encoberta por todos os signos sociais de admiração e respeito.

## AUTORIDADE DELEGADA E AUTORIDADE PEDAGÓGICA

Sabe-se que ter autoridade não é o mesmo que punir, maltratar, castigar. Ter autoridade é conquistar admiração e respeito entre as pessoas do grupo no qual se faz parte. Para Aquino, baseando-se em Araújo (1999), a primeira vincula-se ao uso da força e da violência, a segunda vincula-se à admiração nutrida nas relações com seus subordinados, a partir do prestígio e da competência.

Percebe-se, a partir do material empírico, a existência nas escolas de regras de convívio e de trabalho, segundo o discurso das professoras entrevistadas, ou seja, a vigência de regras implícitas e explícitas destinadas a normalizar o comportamento das pessoas, sobretudo dos profissionais que nesses espaços trabalham cotidianamente. Todas as professoras sabem que em suas escolas há regras, mas evidenciaram não conhecê-las, ou pelo menos se mostraram incapazes de arrolá-las, exceto em alguns aspectos instrumentais, a exemplo da obrigatoriedade do uso de uniformes pelos alunos, da proibição do uso de celulares e do cumprimento de horários, muito embora elas mesmas tenham reconhecido que tais regras sejam frequentemente desrespeitadas, a exemplo do não cumprimento do horário regulamentar.

Isso sugere que nos ambientes profissionais a noção de regra é muito elástica, fluida ou indefinida, permitindo a prevalência das regras genéricas de convívio social (sobretudo as da esfera doméstica) sobre as regras consentâneas à lógica escolar. Ou seja, sugere que nas escolas não há mecanismo capaz de desempenhar a função de tornar clara e presente a norma. Assim, não parece ha-

<sup>2</sup> A este respeito, consultar BOURDIEU, 1997; REVOL, 2000; PEREIRA; ANDRADE, 2008; BÉGAUDEAU, 2009.

ver necessidade de explicitação de regras tanto por parte da direção como por parte das docentes, visto que tais regras são supostamente conhecidas empiricamente por todos; enfim, tudo se passa como se a escola não tivesse especificidade, não precisasse de uma normalização própria, bastando tão somente a expansão, para a escola, dos padrões de convívio socialmente aceitos e incorporados pelas pessoas nas relações cotidianas em casa, na rua, entre outras.

Certamente, isso configura um elemento que dificulta a instauração e manutenção da autoridade propriamente pedagógica, pois, em razão da justaposição antes mencionada entre as regras gerais da convivência e as regras próprias dos ambientes escolares, as professoras têm dificuldade em transformar a autoridade que lhes foi delegada pelos pais em autoridade docente (“você não é minha mãe”, dizem os alunos às professoras quando chamados à ordem). Ou seja, sem regras ou com regras muito genéricas, e sem procedimentos regulares de inculcação de regras escolares específicas, as escolas não constituem ambientes favoráveis à instauração do sentimento de respeito ao poder da autoridade dos professores, poder este emanado do Estado e consubstanciado pelas regras institucionais. Isso que dizer que não se constroem as bases para a legitimidade do professor decorrente das prescrições ditadas pela lógica própria da escola. Isso em parte explica as queixas das professoras entrevistadas quanto à desregulação comportamental dos alunos, a exemplo do “desrespeito”, “sair de sala de aula sem pedir permissão”, “recusar-se a fazer as atividades pedagógicas”, “apelidar os professores”, “agressão” etc.

A desregulação comportamental acima mencionada configura indisciplina, mencionada pelas professoras entrevistadas. Desde Durkheim sabe-se que a regra remete à autoridade, e as regras morais e autoridade fazem surgir a disciplina. Segundo o eminente sociólogo, regra, autoridade, disciplina e trabalho educativo são noções indissociáveis. Isto é,

A disciplina é o dispositivo que o educador deve incentivar no comportamento dos indivíduos, pois assegura os limites das vontades individuais. Garante a ordem diante das paixões humanas em prol da continuidade e respeito à vida social. O controle dos impulsos egoístas é a função primordial da educação (SETTON, 1999. p. 77).

Na ausência de regulamentação explícita, impera a indisciplina mais larvar. Indisciplina sempre em estado de latência, feita de pequenas transgressões às vezes invisíveis (recusar-se a fazer a atividade ditada pelo professor, por exemplo). Somente uma das professoras entrevistada citou a indisciplina aberta, acintosa (“Os alunos não são disciplinados; os funcionários vão embora antes do término do expediente; os professores faltam bastante e não avisam com antecedência nem justificam a ausência”). Vê-se, aqui, a cumplicidade direta de desrespeito entre alunos, funcionários e professores, pois os próprios funcionários da instituição não respeitam as normas estabelecidas.

Quando as regras não são funcionalmente praticadas no cotidiano da escola, resta o recurso às punições. No entanto, as professoras entrevistadas revelaram que esse é um expediente esporadicamente utilizado e, geralmente, de forma muito branda. Uma professora mencionou o uso da apartação da criança (“o cantinho feio”) quando esta não se comporta adequadamente (conversar durante as explicações, não se aquietar, brigar com os colegas etc.) e as demais citaram o recurso mais extremo, e menos frequente, a exemplo das suspensões e, nos casos mais simples e mais corriqueiros, a chamada do aluno para uma “conversa com a diretora ou a psicopedagoga”.

Da parte do professor, o ato de punir é uma forma de fazer com que os alunos o obedeçam. O senso comum nas escolas, partilhado pelas professoras entrevistadas, é que se os alunos não estão obedecendo é porque o professor não está exercendo adequadamente a sua autoridade. Um dos

recursos mais forte e inapelável de punição é a reprovação, mas há também outros tipos de punições. A punição deve ser posta como o último recurso utilizado em uma instituição, mas em alguns casos o ato de punir não só é o primeiro recurso como também substitui a autoridade (DE LA TAILLE, 1999). O depoimento das professoras permite apreender que há uma espécie de consenso nas escolas segundo o qual não é através das punições que os professores vão conseguir legitimar a sua autoridade. Parece bastante sedimentada a ideia razoável de que as punições só conseguem obter ajustes momentâneos de comportamento.

Assim, para substituir as punições, recurso certamente antipático e que suscita nas famílias dos alunos os mais vivos protestos, as professoras entrevistadas citaram o diálogo como forma de prevenção e correção da indisciplina. Já que a autoridade do professor, combatida, não se impõe pelas razões antes mencionadas, as professoras fazem uso de processos persuasivos de disciplina-mento. Uma professora relatou que, para fazer uso da autoridade, primeiro é necessário conquistar o aluno, conhecendo-o melhor através do diálogo para depois fazer uso da autoridade: *"eu conversava com eles, eu brincava com eles, mas tudo tinha a sua hora, a hora de brincar, a hora da descontração, mas tem a hora da aula e na hora da aula eu queria a atenção de todos"*. Outras professoras mencionaram que consideram de bom nível os seus relacionamentos com os alunos (*"o dialogo está sempre presente"*) e uma delas afirmou buscar *"sempre explicar para o aluno a importância do estudo para sua vida profissional e pessoal"*.

Esse tipo de estratégia de conquista ou de recuperação da autoridade do professor é um mecanismo bastante desesperado que imputa ao docente a tarefa de conquistar os alunos. Dia após dia as professoras sentem a necessidade de ganhar os alunos para a lógica da escola e para o trabalho propriamente pedagógico, pois, na ausência de mecanismos estruturais capazes de assegurar a autoridade das professoras, e na ausência da cumplicidade ativa das famílias, elas são coagidas, numa espécie de corrida com barreiras, a tirar do nada e com o uso da palavra, pela exortação e pelo diálogo, a autoridade estatutária perdida. As consequências são notáveis: a autoridade de função é substituída pela autoridade de carisma, acumulada a cada dia. Desnecessário lembrar o efeito perverso que isso acarreta na saúde emocional e na estabilidade dos professores, visto que estes não dispõem da retaguarda institucional que lhes dispensa o esforço diário de enfeitiçar os alunos por meio dos dons extraordinários do indivíduo carismático.

Embora não seja possível estabelecer parâmetros de generalização, considerando a característica de construção de *corpus* de pesquisa aqui realizada, o que se depreende a partir dos depoimentos das professoras investigadas é que as direções das escolas não assumem posições claras e inequívocas diante dos conflitos e das situações de indisciplina. Se, por um lado, foi mencionado que a direção *"está sempre presente ao lado dos professores em situações de conflitos tomando partido dos professores"*, também foi, por outro lado, citada a ausência de apoio da direção em momentos cruciais de indisciplina e de perda de autoridade do professor, a exemplo de uma professora que mencionou a ocasião em que sofreu discriminação por racismo: *"a criança não quis fazer a atividade por conta da minha cor"*; ainda segundo a mesma professora, a direção da escola esconde o que ocorre na instituição e age apenas para *"impressionar a Gerência de Ensino"*. Neste caso, difunde-se a ideia de *"que tudo é perfeito na escola, o que torna o trabalho pedagógico mais difícil, pois os professores precisam do apoio da gestão, e sem este apoio os professores sentem-se fracos adiantes dos conflitos no cotidiano escolar"*.

## CONSIDERAÇÕES COMPLEMENTARES

Neste momento, o magistério passa por mais uma crise de profissionalização. Alguns Estados, tais como Rio de Janeiro, Rio grande do Norte e Ceará, permanecem contratando pessoas sem formação adequada para atuar como docente nas instituições de ensino, principalmente na Educação Infantil, a despeito do Plano Nacional de Educação 2011/ 2020. Outro aspecto, já antigo, da não profissionalização do magistério diz respeito ao fato do gênero feminino dominar a profissão de pedagogo, tornando possíveis intervenções e questionamentos, nem sempre benéficos, no trabalho docente. Tudo se passa como se a mãe se sentisse insegura diante do trabalho da professora, como se esta tirasse a autoridade (o respeito, a moral) daquela sobre o filho. Sentindo-se ameaçada, ameaça mais fictícia do que real, a mãe tende a retirar da professora a autoridade necessária ao trabalho pedagógico. Se existissem mais homens no ensino fundamental talvez não ocorressem os mesmos questionamentos.

Identificou-se, no material empírico desta pesquisa, outro obstáculo à profissionalização do magistério, isto é, a redução da autoridade do professor à autoridade doméstica. Para os pais, ou melhor, para a família, no ensino fundamental (séries iniciais) a autoridade do professor não é necessária e, por isso, resiste a delegá-la. Por sua vez, por acreditarem que neste nível de ensino a sua formação acadêmica não é importante, ou porque de fato não tenham formação acadêmica ou a tenham de forma muito incipiente, os professores trabalham apenas com os conhecimentos e práticas adquiridos do senso comum, dando aos pais a ilusão de que o trabalho pedagógico escolar não é um trabalho específico a exigir uma autoridade própria. São duas perspectivas complementares a se reforçar mutuamente. Ocorre que, nesse nível de escolaridade, o ensino é simples, embora nem por isso menos importante, quando comparado ao ensino médio (que incorpora disciplinas complexas tais como geometria analítica, química orgânica, genética, eletromagnetismo, entre outras). No ensino médio, os pais podem se sentir menos autorizados a opinar sobre conteúdos e métodos de disciplinas que muitas vezes ignoram. No ensino fundamental, em contrapartida, aos pais parece haver certa linha de continuidade entre a educação escolar e a doméstica e as rupturas entre a família e a escola não são imediatamente percebidas. Assim, o próprio nível de ensino – fundamental – possibilita abertura para intervenção dos pais e esses, frequentemente, de acordo com pelo menos uma das professoras entrevistadas, intervêm de forma a “atrapalhar” a ação dos profissionais da educação, fazendo com que as crianças não “obedeçam” a estes últimos e, por consequência, não aceitem as imposições decorrentes das rotinas didáticas. Em alguns casos, com já mencionado, as crianças chegam a afirmar que os professores não são seus pais e, por isso, não devem obedecê-los, recebendo apoio da família por esse comportamento.

Certamente, esse não é um fato igualmente distribuído em todas as classes sociais. Nas escolas de periferia, frequentadas por alunos oriundos das camadas populares, o choque entre professores e familiares de alunos é mais intenso. Modos diferentes e até inconciliáveis de compreender o que é a escola, como esta funciona e a que se destina o ensino escolar, contribuem para a falta de entrosamento entre pais e professores. No caso do ensino fundamental, isso deixa a criança confusa, sem saber o que é importante para o seu desenvolvimento e a quem recorrer quando necessário. Já nas escolas das classes médias e altas há uma maior sintonia entre a família e os professores. Quando ocorrem problemas com os filhos os pais geralmente buscam a escola para saber o que realmente aconteceu e, no mais das vezes, apoiam a decisão dos professores. Neste caso, as famílias não hesi-

tam em delegar autoridade aos docentes e isso faz com que, nessa cumplicidade, a autoridade dos educadores seja reforçada e não prejudicada. É necessário afirmar que esses tipos de comportamento não são características intrínsecas aos diferentes grupos sociais, mas estão associados às estratégias escolares que tais grupos acionam em certos períodos históricos. Assim, atualmente é mais raro encontrar nas classes populares disposições favoráveis à delegação da autoridade ao professor e, conseqüentemente, disposições capazes de potencializar o trabalho pedagógico realizado na escola e continuado no lar.

## REFERÊNCIAS

- BARRERE, A.; MARTUCCELLI, D. A Escola entre a agonia moral e a renovação ética. **Educação & Sociedade**, vol.22 n.76. Campinas, Out. 2001, p. 258-277.
- BAUER, M. W.; AARTS, B. A Construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 39-63.
- BÉGAUDEAU, F. **Entre os muros da escola**. São Paulo: Martins, 2009. BOURDIEU, P. (dir.). **A Miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- BOURIDEU, P.; PASSERON, J.-C. **A Reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- DE LA TAILLE, I. Autoridade na escola. In: AQUINO, J. G. (org.). **Autoridade e autonomia na escola**. Alternativas teóricas e práticas. 4. Ed. São Paulo: Summus, 1999.
- GOERGEN, P. Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa? **Educação & Sociedade**, vol.22 n.76. Campinas, Out. 2001, p. 147-174.
- GOERGEN, P. Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. **Educação & Sociedade**, vol.28 n.100. Campinas, Out. 2007, p. 737-762.
- PEREIRA, G. R. de M.; ANDRADE, M. C. L. A Miséria do Mundo e as faces da exclusão social e escolar. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 3, p. 89-101, 2008.
- PEREIRA, G. R. de M.; ANDRADE, M. C. L. Coach Carter ou a segunda chance dos excluídos do interior. **Revista Educação Especial: Biblioteca do professor – Bourdieu Pensa a Educação**, São Paulo, v. 5, p. 56 – 65, 01 set. 2007.
- REVOL, N. **Maldito profe!** Porto: Editora Campo das Letras, 2000.
- SETTON, M. da G. J. As transformações do final do século: resignificando os conceitos autoridade e autonomia. In: AQUINO, J. G. (org.). **Autoridade e autonomia na escola**. Alternativas teóricas e práticas. 4. Ed. São Paulo: Summus, 1999.

# AS CONTRIBUIÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS E PSICANALÍTICAS DO ATO DE CONTAR HISTÓRIAS EM FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**DALIANE DO NASCIMENTO DOS SANTOS**  
Universidade Estácio de Sá – [dalianenascimento@yahoo.com.br](mailto:dalianenascimento@yahoo.com.br)  
**KLIGER KISSINGER FERNANDES ROCHA**  
Universidade Estácio de Sá – [Kliger.rocha@gmail.com](mailto:Kliger.rocha@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

A família precisa da parceria da escola para educar e socializar seus filhos, apesar da educação fornecida nestas duas instituições, ao invés de se complementarem, concorrem entre si, como afirma Parolim (2007, p.14). Diante deste problema acreditamos que a solução seja atrair a família para a escola através de atividades efetivas na integração família-escola. Nessa perspectiva, escolhemos a contação de histórias como estratégia que reúne todas as idades e gêneros, promove o conhecimento, desenvolve afetividade, criticidade (senso crítico), reflexão e socialização, na medida em que se ouve com atenção e se compartilha ideias das histórias. O ato de contar histórias em família neste estudo foi analisado como ferramenta psicopedagógica e psicanalítica, por auxiliar no processo de aprendizagem do letramento, e por possibilitar um trabalho terapêutico de afetividade entre os envolvidos nesta atividade.

Este estudo foi realizado em uma creche de Assú no estado do Rio Grande do Norte em um projeto psicopedagógico chamado: Leitura em Família, Leitura em Casa, realizando no ano de 2011. Consideramos instituição educacional, não somente escolas, mas também empresas, creches e organizações assistências. Deste modo, valorizamos a participação da família, criando estratégias para a sua participação. Entendendo a Educação Infantil com mecanismos da família e da escola interligados, atuando como co-construtores do processo educativo, como afirmam vários autores (SOUZA, 2011; POLLY, 2004; PAROLIN, 2007; MIRANDA, 2010; DESSEN & POLÔNIA, 2007).

O objetivo geral do projeto foi analisar contribuições psicopedagógicas e psicanalíticas da contação de histórias realizadas em família, e desdobrou-se nos objetivos específicos:

- Envolver e aproximar pais da vida escolar de seus filhos;
- Desenvolver algum efeito terapêutico na interação entre pais e filhos;
- Aumentar o interesse na leitura;
- Conscientizar pais da importância da interação familiar na instituição educacional nos aspectos afetivos e cognitivos;
- Perceber a creche como espaço de aprendizagem e não como ambiente de assistencialismo como era visto pelos familiares.

Os resultados mostraram que o método usado para a contação de histórias em família proporcionou envolvimento afetivo entre pais e filhos. Além disso, os resultados repercutiram na melhoria

do relacionamento entre a família e a instituição educacional, e na melhoria do aprendizado do letramento de crianças envolvidas neste estudo. A criança quando estimulada por metodologia de leitura contemplam a antecipação de sentidos, a elaboração de hipóteses, a motivação e a definição de objetivos para ler, a exploração das ilustrações das histórias, a leitura mediada em voz alta, a socialização de sentidos e significados, como também atividades de escrita (VELOSO & DOS SANTOS, 2012, p.41). Portanto, o olhar psicopedagógico e psicanalítico sobre o ato de contar histórias em família na educação infantil identificou algumas contribuições: o envolvimento afetivo entre leitores e ouvintes, com o aprendizado e com a vida escolar da criança, a promoção do letramento, e a integração família-escola.

## **EFEITOS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA INTEGRAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA, ENVOLVIMENTO AFETIVO ENTRE OUVINTE E LEITOR E NO APRENDIZADO: UMA VISÃO PSICOPEDAGÓGICA**

Sabemos que durante o processo de desenvolvimento humano, existem diversos fatores que influenciam como: a hereditariedade, crescimento orgânico, maturação neurofisiológica e o meio social (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2002, p. 100). Dentre esses fatores destacamos o meio social, em específico, a família como um dos principais agentes que influencia no desenvolvimento do ser humano. É a família que acompanha e contribui, a partir de seus conhecimentos e cultura, o desenvolvimento físico-motor, intelectual, afetivo-emocional e social da criança (MIRANDA, 1999).

Segundo Cruz (2011, p.77), a família exerce uma função ideológica além da função de reprodutora, pois é formadora do cidadão, no qual se incute, desde a tenra idade, modos de se comportar fora das relações sociais. Para que ocorra a integração entre escola e família é necessário a colaboração de ambos os lados. Portanto, é necessário que a instituição educacional considere os conhecimentos trazidos pelas crianças, e a família envolva-se no processo de ensino dos filhos. Segundo Sousa:

É possível pensar numa integração dos pais com a escola, pois a mesma sem a ajuda da família corre o risco de não conseguir sozinha estabelecer meios para que os alunos sejam autônomos em relação ao hábito de estudar, seja em casa ou, no ambiente escolar (SOUSA, 2011, p.34).

De acordo com Dessen e Polônia (2007), os pais devem estar atentos no acompanhamento das tarefas e dos trabalhos desenvolvidos pelo aluno, na permanência do aluno no ambiente escolar, e na qualidade das relações sociais do aluno. E ainda consideram:

Nesta direção, é importante observar como a escola e, especificamente, os professores empregam as experiências que os alunos tem em casa. Face à leitura, é muito importante que a escola conheça e saiba como utilizar as experiências de casa para gerir as competências imprescindíveis ao letramento. A interpretação de textos ou a escrita podem ser estimuladas pelos conhecimentos oriundos de outros contextos, servindo de auxílio à aprendizagem formal (DESSEN & POLÔNIA, 2007, p. 27).

Nesse sentido, fica claro que a função da família e a função da escola se complementam na construção de um ser humano mais participativo e mais consciente (MIRANDA; LEITE; MARQUES, 2010, p.109).

Com este trabalho aplicamos a contação de histórias, prática antiga para ouvir as histórias com atenção e respeito, para adquirir conhecimento que deveria ser passando de geração a geração. Isso serve para resgatar momentos de troca de experiências em família.

A intervenção institucional psicopedagógica se configura como ferramenta indispensável ao processo de ensino-aprendizagem. Por possuir um caráter interdisciplinar atua com ações voltadas ao ensinar e o aprender de modo a facilitar a aprendizagem, que se apresenta não só na esfera escolar, mas também familiar. A psicopedagogia institucional atua segundo Bossa (2007, p.89) “na construção do conhecimento do sujeito, que neste momento é a instituição com sua filosofia, valores e ideologia”.

Polly (2004) irá chamar de “Escola Familiar” uma escola que não deve se ater só ao núcleo básico do desenvolvimento cognitivo, mas também ao da personalidade, ao da afetividade e ao da sociabilidade. Bossa (2007) destaca no trabalho da psicopedagoga Heloíse Fogali a importância da “psicopedagogia familiar”, porque ela estimula a família a ampliar a sua percepção sobre os processos de aprendizagem de seus filhos, resgata o papel educacional da família e contribui para o respeito as diferenças entre os filhos e o seu próprio tempo de aprendizado. E o ato da contação de histórias em família auxilia nesta psicopedagogia familiar quando mediada pela instituição educacional.

## O EFEITO TERAPÊUTICO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: UMA VISÃO PSICANALÍTICA

A biblioterapia é considerada uma terapia realizada por meio da leitura de livros, cujo processo terapêutico ocorre por meio do processo de identificação que o ouvinte/leitor passa a atribuir significado as situações vividas pelos personagens, levando-os muitas vezes a exteriorizar sentimentos e a aprender com os dramas e conflitos vividos (CALDIN, 2010). De acordo com Coelho (2000), a literatura é uma linguagem que expressa a experiência humana, sua visão de mundo e sua vida, de forma criativa e imaginária, envolvendo elementos tanto da vida real como fantasiosa em uma dinâmica do possível e impossível.

A leitura provoca emoções e o leitor pode acessar, se projetar e até expressar conteúdos do seu inconsciente pelo processo de identificação (MARTINS, 2003, p.50). Essa experiência de leitura estimula a imaginação do leitor, que passa a se identificar com as situações vividas pelos personagens e a satisfazer seus desejos inconscientes provocando satisfação.

Os aspectos emocionais e psicológicos contidos nos contos não só interferem na inocência da criança, mas também na maturidade dos adultos, pois transmitem mensagens ao consciente, pré-consciente e inconsciente em qualquer nível da personalidade humana. Sendo assim, as experiências vividas pelos personagens servem como sugestões simbólicas de como a criança proceder na maturidade.

Sabemos que o inconsciente é habitado por pulsões e desejos que fogem do controle das normas sociais, tornando-se segundo Bruno Bettelheim (2002) um elemento poderoso e determinante em nosso comportamento. Deste modo, quando o inconsciente é reprimido, isto é, quando é negada a entrada de seu conteúdo na consciência, isso pode gerar consequências.

De acordo com Lima (2010), ao realizar um estudo sobre a obra de Freud, a autora menciona que para o psicanalista a maior parte do aparelho psíquico é inconsciente, e é nele que estão contidos os principais elementos que definem a personalidade, as fontes de energia psíquica e as pulsões ou extintos. “A pulsão consistiria numa espécie de energia psíquica que tente a levar o indivíduo a ação, para aliviar a tensão resultante do acúmulo de energia pulsional” (LIMA, 2010, p.280).

Assim, quando o conteúdo do inconsciente tem permissão para se fazer presente de forma imaginária através das histórias, contribui para que os danos possam ser reduzidos e que essa experiência apresente resultados mais positivos. Isso ocorre, em função dos contos de fadas falarem ao inconsciente aliviando muitas vezes as ansiedades presentes sem chegar ao conhecimento da consciência, como também, ao capacitar o ouvinte/leitor ajudando-o a “conseguir uma consciência mais madura para civilizar as pressões caóticas de seus inconscientes” (BETTELHEM, 2002,p.23).

São essas situações que permitem ao ouvinte/leitor personificar seus desejos a partir das figuras simbólicas (personagens) e obter a satisfação desejada, possibilitando que o inconsciente viva e se satisfaça de uma forma mais segura e controlável. É por esse motivo que muitas vezes uma criança pede para ler uma história várias vezes, pois até que seu desejo seja satisfeito ela sempre irá retornar a história lida.

## METODOLOGIA

O projeto de intervenção psicopedagógica foi desenvolvida durante sete meses com 32 crianças na faixa-etária entre 2 e 4 anos de idade e seus familiares. O método da biblioterapia é baseado no uso da linguagem, tanto escrita como verbal. O ouvinte/leitor pode durante a leitura fazer breves comentários (escrito e verbal) sobre o texto lido, como pode dialogar em grupo.

A metodologia consistiu no envio de uma bolsa de leitura para o ambiente familiar, que continha um livro de literatura infantil e um caderno de registros. O livro era previamente escolhido com base em um possível interesse da criança pela história. O caderno de registro era utilizado pelos familiares para registrar apreciações a respeito da história, destacando reflexões e percepções da criança, se os fez lembrar de algo e se surgiram perguntas.

Aplicação foi feita em forma de rodízio, cada dia uma criança levava a história e no dia seguinte o professor compartilhava o registro do familiar em sala. Nesse processo o mediador (familiar) se apresenta como fator de grande importância, pois é ele que encaminha o trabalho com a leitura, como também, as discussões, que possibilitam um compartilhar de conhecimento e experiências pessoais entre os ouvintes/leitores, ampliando assim a capacidade terapêutica da leitura.

Os registros dos familiares foram analisados sob a ótica psicopedagógicas e psicanalíticas, traduzindo emoções e desejos conscientes e inconscientes. Na perspectiva psicopedagógica, nos fundamentamos em Bossa (2007) e Polly (2004). Na perspectiva psicanalítica nos fundamentamos nas teorias da biblioterapia com Caldin (2010) e Pereira (1996); leitura com Martins (2003); literatura com Fiorin e Saviole (1991); e psicanálise com Bruno Bettelhem (2002) e Lima (2010).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO: UMA ANÁLISE DA ESCRITA REFLEXIVA DOS FAMILIARES

– *A leitura como princípio do prazer nos registros:*

“ Ele adorou tanto que eu repeti a histórias 3 vezes...” ( Mãe G)

“ Eu achei a experiência muito proveitosa, pois foi um momento muito legal entre nós (...) adoramos a história e esperamosque venham mais histórias para a gente compartilhar.” ( Mãe L)

“ Eu gostei muito, porque a gente se divertiu muito juntas...” ( Mãe M)

A partir de uma visão terapêutica da literatura, percebemos que o sentimento prazeroso que a literatura permite ao leitor, possibilitou uma aproximação mais afetiva entre os familiares e as crianças. O que permitiu aos familiares verem a leitura como um momento prazeroso de aprendizagem, e de afetividade entre ouvinte e leitor. A leitura já não era vista apenas como um processo sistemático de decodificação de símbolos que auxilia o sujeito a compreender a palavra escrita, mas sim como uma experiência que estabeleceu envolvimento emocional e prazer.

Fontes (2008) destaca ao trazer os estudos de Freud sobre prazer e desprazer, que o nosso funcionamento mental busca a todo momento a satisfação do prazer imediato, isto é, o *princípio do prazer* como afirma Freud. Essa busca é regida pelo id, que tenta a todo momento satisfazê-lo, no entanto muitos desses desejos são impedidos de serem realizados pelo superego, sendo reprimidos no inconsciente. É nesse momento, que a literatura atua como uma catarse, pois permite ao leitor de forma segura satisfazer esses desejos de forma inconsciente através do processo de identificação que ocorre entre leitor e personagem.

É na exteriorização das pulsões e desejos e pela ação da catarse que a satisfação ocorre através do texto literário. Por ser plurissignificativo o texto literário provoca no leitor a atribuição de significados a partir da identificação com o personagem e a história lida. Através do “processo de experimentar pela imaginação” temporariamente conflitos, angústias e alegrias dos personagens da história, o receptor multiplica as suas próprias alternativas de experiências do mundo” (AMARILHA, 2006, p.19). Isso também justifica a solicitação das crianças para os leitores repetirem a leitura da história várias vezes. A necessidade de repetir o envolvimento emocional estabelecido na narrativa pode evidenciar a necessidade de desejos a serem exteriorizados e significados a serem descobertos. Observamos que o prazer expresso nos registros dos familiares, não se referiu apenas às crianças, mas também aos próprios familiares-leitores que destacaram a experiência de leitura como proveitosa e divertida.

Os familiares que participaram da contação de histórias aumentaram o interesse em participar das atividades desenvolvidas no projeto: *Leitura em Família, Leitura em Casa*. Isso foi percebido quando comparamos a participação dos pais no início do projeto com a participação de todos os familiares no fim do projeto. Depois da execução deste projeto as visitas a instituição educacional pelos pais não se resumiam mais para fazer ou atender a reclamações.

*– A construção do conhecimento e o envolvimento afetivo entre o contador de histórias e o ouvinte nos registros:*

“ Minha filha fez várias perguntas sobre o ovo. Queria saber o que tinha dentro do ovo. (...) ela disse que o dono do circo era muito mau, porque prendeu o macaco na janela.” (Mãe V)

“ Minha filha gostou muito, fazendo vários comentários. Falou que os bichos eram muito bonitos, e o ovo muito grande.” (Mãe Y)

“(…) ele estava com um pouco de dúvida, mas depois acha realmente que quem botou o ovo foi a pata.” (Mãe M)

“(…) surpresa no final da história, meu filho perguntou por que a mãe não quis ficar com o jacarezinho.” (Mãe E)

Nas narrativas dos contos de fadas a pergunta é elemento crucial e contribui para o clímax da história, por exemplo, no conto *Chapeuzinho Vermelho*, podemos exemplificar a pergunta: “--Vovô para que serve esses olhos tão grandes?” A pergunta surge a partir de inquietações e dúvidas, quan-

do não se conforma com a informação dada, quando se busca algo mais. Nos registros dos familiares observamos que a literatura proporcionou o levantamento de questionamentos, como também, a apreciação da narrativa por apresentarem julgamentos concordando ou discordando as atitudes dos personagens. Isso mostra a criticidade na construção do conhecimento sendo estimulada pela contação de histórias.

Bruno Bettelhem (2002), ao comparar os mitos a contos de fadas, destaca que os mitos são mais taxativos e os contos mais sugestivos, isto é, o conto permite ao leitor inúmeras interpretações e respostas para suas perguntas interiores. Por isso, o conto provoca perguntas, permitindo o leitor julgar as atitudes dos personagens.

De acordo com Saraiva (2001, p.27) “por ser expressão artística o texto literário extrai dos processos históricos, políticos e sociais uma visão de existência humana que transcende o tempo de sua concepção e instiga o leitor sob formas de perguntas que o levam a analisar o seu próprio tempo.” Esses elementos levam ao surgimento de perguntas porque é a partir do exercício de questionar que o pensamento crítico começa a se desenvolver. A criança não apenas pode ouvir e reproduzir, mas também pode pensar sobre o que é lido/ouvido, e isso se manifesta através de suas perguntas.

– *Reflexões e percepção emocional influenciando a afetividade nos registros:*

“ É uma história muito interessante, pois relata sobre os medos que toda criança tem...”  
(Mãe L)

“ Gostei muito da história, muito interessante deu se a entender que pra gente ser feliz não precisa de reino, precisamos de carinho, confiança e liberdade. Não só a princesa, mas como todos nós, temos medo do escuro e precisamos ser amada, logo nosso medo é egoísmo ... ir embora.” ( Tia E).

A leitura nos permite sentir sensações, despertar emoções e sentimentos como alegria, tristeza, angustia e reflexão. Sua estrutura narrativa possibilita um envolvimento emocional ao convidar o leitor a experimentar tal sensações levando-o através da identificação a atingir o grau elevado de envolvimento emocional (AMARILHA, 1997).

Essa percepção emocional envolve uma dinâmica de projeção e introjeção, ou seja; projeção porque o leitor projeta no texto lido seus sentimentos, desejos e experiências emocionais, e introjeção porque na medida que ele projeta algo seu na história, ele também retira e absorve como experiência emocional. Isso pode ser percebido em uma das falas quando a leitora destaca a ideia de medo que é vivida pelo personagem e que também vivemos constantemente na vida real. Isso evidencia o estímulo às reflexões de valores e crenças na contação de histórias.

Michaelis citado por Caldin (2001), destaca que a leitura contribui para o exercício de introspecção, pois permite ao leitor refletir sobre os seus próprios sentimentos e que isso por se só se configura como um ação terapêutica. Foi a atividade de introspecção que possibilitou a leitora a tomar conhecimento que atualmente precisamos de “*carinho, confiança e liberdade*”.

– *A autoanálise como aspecto terapêutico e educativo nos registros:*

“ Gostei bastante da história, é um tema muito interessante que precisa ser sempre abordado na sala de aula, como em casa também. Ela achava que só o dinheiro podia fazer feliz...” ( Madrinha A)

“ Gostei muito da história, muito interessante deu se a entender que pra gente ser feliz não precisa de reino, precisamos de carinho, confiança e liberdade. Não só a princesa, mas como todos nós...” ( Tia E).

“ Foi uma experiência que serviu de lição, porque é muito bom ser livre. As vezes a gente quer ser sempre mais e acaba e acaba quebrando a cara, por não se conformar com o pouco que temos. E as vezes somos felizes e não sabemos...” (Mãe MJ)

É pelo processo de catarse que nós identificamos como as situações vividas pelos personagens. Segundo Veloso e Dos Santos (2012, p.49), a catarse permite responder perguntas, solucionar questões, descobrir conflitos e impasses, como também soluções encontradas pelos personagens das histórias, esclarecendo as dificuldades e encontrando caminhos para resolver. Na contação de histórias buscamos respostas para questões interiores e significados, provocando um exercício de autoanálise. Isso pode ocorrer de forma consciente ou inconsciente, percebendo a história como lição de vida e exemplo de boas e más atitudes.

Através dos relatos percebemos que é na literatura que a nossa memória está melhor preservada, pois no momento que se lê uma história, se é proporcionado ao leitor o tempo psicológico, em que vivemos nossas impressões, pensamentos e emoções. Isso acontece porque a literatura proporciona fatos da realidade associados a imaginação, como a emoção vivida pelos personagens e as decisões que são tomadas ou não. Isso tudo nos dá uma visão memorialista da realidade que se viveu e que poderia ser vivida, ou seja, a memória imaginária de uma situação vivida por um personagem é guardada pelo leitor, como uma forma de aprendizado.

Esse ato de rememorar-se traduz como ato terapêutico ao passo em que a literatura provoca no leitor a autorreflexão, a partir de situações vividas pelos personagens e o leva a encontrar a solução de conflitos internos vividos a cada momento de sua vida. Além disso, Pereira (1996, p. 54-55) afirma que quando “o usuário é estimulado a comparar suas ideias e valores com o do autor, isso pode resultar em mudança de atitude”, isto é, o leitor não só compreende e avalia as atitudes dos personagens, mas também avalia a sua própria vida.

Isso pode ser percebido quando as leitoras em suas falas registram suas impressões e aprendizados através da situação vivida pelo personagem demonstrando isso como uma lição de vida. Isso se dá porque “através da literatura nos sentimos parte de um grupo social maior, e, ainda que na maior solidão, o texto pode nos mostrar um enraizamento com outros seres – alguém em algum lugar já viveu aqueles sentimentos” (AMARILHA, 2006, p.81).

Assim o aprendizado obtido através da experiência de leitura futuramente poderá ser utilizado pelo leitor sem ter consciência muitas vezes do momento que ele está vivendo na vida real pode ser resolvido através de uma experiência ficcional que ficou guardada em sua memória. Isso justifica a razão dos leitores terem registrado que as situações vividas pelos personagens nas histórias serviram como aprendizado e lição de vida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As contribuições psicanalíticas e psicopedagógicas da contação de histórias em família possibilitou melhorias nos aspectos cognitivos e afetivos da criança envolvida no projeto: Leitura em Família, Leitura em Casa. Na análise cognitiva observamos que a contação de histórias em família permitiu a ampliação do conhecimento de mundo e vocabulário da criança, trabalhou a concentração e equilíbrio emocional do narrador/ouvinte, e estimulou o aprendizado do letramento da criança.

Na análise afetiva, observamos através do processo de identificação que houve exteriorização de pressões internas advindas do inconsciente, caracterizadas como desejos e pulsões que são im-

pedidas pelo superego de serem satisfeitas no consciente. Assim, esses desejos e pulsões se realizaram através da literatura de forma controlada e segura, e se configurou como atividade terapêutica. A literatura educativa capacitou e instruiu o leitor a experimentar sensações ao viver diferentes vidas, o que para o aspecto afetivo é bastante saudável, e induziu o leitor a refletir sobre os seus próprios sentimentos, provocando mudança de comportamento.

Além disso, observamos nos registros de apreciação dos familiares sobre os momentos de leitura em família que foram desenvolvidas as capacidades: de interpretação, de afetividade, de criatividade e de reflexão de valores, como também, possibilitou o conhecimento de novas palavras e levantamento de previsões e julgamentos (criticidade).

As contribuições psicopedagógicas do projeto permitiu identificar três aspectos que trazem contribuições não só para a vida escolar da criança, mas também para a família: o envolvimento afetivo com os familiares, com a vida escolar e com o aprendizado.

A psicopedagogia familiar foi estimulada com o projeto através de uma atividade motivacional lúdica – a contação de histórias, que permitiu a 100% de participação dos familiares durante todo o desenvolvimento do projeto. Todos foram envolvidos nesta ação formativa da educação infantil, contribuindo no envolvimento afetivo entre pais-filhos e família-escola. Isso culminou também na melhoria do aprendizado de leitura e escrita da criança, corroborando com a importância da psicopedagogia familiar na aprendizagem da criança. A creche não era mais vista como ambiente de assistencialismo e sim formativo, como espaço de aprendizagem.

Portanto, podemos perceber que as contribuições psicopedagógicas deste trabalho foram:

### **Envolvimento afetivo entre os familiares**

A própria contação de histórias se configurou como atividade afetiva, por ser um momento em que um fala e outro escuta com atenção. Essa troca permite a ambos serem tocados por sentimentos de afeto tornando-se uma atividade prazerosa. Esse envolvimento contribui para a autoestima, pois a criança se vê como alguém importante merecedora da atenção do adulto, como também, o familiar que se senti importante por ser alvo da atenção da criança.

### **Envolvimento afetivo família-escola**

A interação entre os familiares com as crianças em situações de contação de histórias possibilitou através da afetividade estabelecida uma aproximação dos pais com a vida escolar dos alunos, pois a visão que tinham da creche como ambiente de assistencialismo, foi sendo quebrada com o passar do tempo.

Os familiares passaram a ver a creche como um período de fundamental importância para o processo de aprendizagem, que foi sendo notado na participação mais efetiva dos pais nas atividades escolares de seus filhos. Cada vez mais, estavam mais presentes e interessados em serem participantes colaboradores da educação.

### **Envolvimento afetivo com a aprendizagem**

Com os benefícios afetivos proporcionados pela contação em família e com a aproximação entre pais e filhos e o próprio acompanhamento escolar que passou a ser realizado de forma mais efetiva se refletiu no desempenho dos alunos, pois todos se sentiram motivados os familiares, as crianças e a própria professora que conduziu todo o trabalho. A sensação e afetividade transmitida

nos registros influenciaram não só o trabalho da professora que se sentia cada vez mais motivada o que refletia em suas aulas, como no próprio desempenho dos alunos, que a todo momento sendo acompanhados pelos pais demonstravam segurança, prazer e bons resultados durante seu processo de aprendizagem.

É necessário que as instituições educacionais criem mais possibilidades para aproximar os familiares principalmente na Educação Infantil, já que a educação não se faz sozinha. O uso de estratégias adequadas como o trabalho com a literatura realizado, podem trazer benefícios para a aprendizagem das crianças e principalmente para estabelecer e consolidar laços de afetividade.

## REFERÊNCIAS

AMARILHA, Marly. **Estão Mortas as fadas?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. AMARILHA, Marly. **Alice que não foi ao país das maravilhas:** leitura crítica na sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BETTELHEM, BRUNO. **A Psicanálise dos Contos de Fadas.** 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BOCK, A. M. B; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M.L.T. **Psicologias:** Uma Introdução ao Estudo da Psicologia. 13ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

BOSSA, Nádya Aparecida. **A Psicopedagogia no Brasil:** contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

CALDIN, Clarice Fortkamp. **Biblioterapia:** um cuidado com o ser. São Paulo: Porto de Ideias, 2010.

\_\_\_\_\_. **A Leitura como Função Terapêutica:** biblioterapia. R. Eletr.Bibliotecon. Ci. Inf., Florianópolis, Brasil, n.12, p. 32-44, 2001.

COELHO, Nelly Novais. **Literatura Infantil:** teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

CRUZ, Carlos H. S.**Grupos:** teoria e técnicas de intervenção. João Pessoa: Ideia, 2001. DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana Costa da.**A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano.** Universidade de Brasília, Distrito Federal Brasil. Paidéia, 2007. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf](http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf)>. Acesso em: 18 de abril de 2013. LIMA, Andréia Pereira de. **O modelo estrutural de Freud e o cérebro:** uma proposta de interação entre a psicanálise e a neurofisiologia. Rev. Psiq. Clín. 2010, p. 280-287.

MACHADO, P.B.; DUARTE, A.B.S. Contar e Recontar Histórias: a contação de histórias como instrumento de ação cultural. In: XXIV Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação. Maceió, AL.**Anais do XXIV Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação.**Maceió, AL,2011.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura** – Coleção primeiros passos. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MIRANDA, M. G. **Psicologia do desenvolvimento:** o estudo da construção do homem como ser individual. Educativa, Goiânia/GO, v. 2, p. 45-62, 1999.

MIRANDA, Marília; LEITE, Sandra R. M; MARQUES, Emanuely. **Família e Escola:** elementos para uma participação democrática. IN: VIEITEZ, Cândido; DAL RI, Neusa (orgs) **ORG & DEMO**, Marília: Oficina universitária, 2010, v.11, n.1, jan/jul.

PAROLIN, Isabel Cristina Hierro. **Pais e Educadores:** quem tem tempo de educar? Porto Alegre: Mediação, 2007.

PEREIRA, Marília M. Guedes. **Biblioterapia:** proposta de um programa de leitura para portadores de deficiência visual em bibliotecas. João Pessoa: Universitária-UFPB, 1996. POLLY, Elizabeth. **Intervenções Multidisciplinares na Escola:** uma visão psicopedagógica. 2004. Artigo Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v21n65/v21n65a06.pdf> Acesso em: 18 de abril de 2013.

SARAIVA, Juracy Assmann. **Literatura e Alfabetização:** do plano do choro ao plano de ação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Literatura Infantil Brasileira:** um guia para professores e promotores da leitura. Goiânia: Cãnone, 2009.

SOUSA, J. Alves de. **Família e Escola:** desafios de uma relação. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

VELOSO, Geisa Magela; DOS SANTOS, Franceli Aparecida. **Letramento de crianças com dificuldade de aprendizagem:** o lugar da leitura compartilhada de histórias. Rev. Teoria e Prática da Educação, v. 15, n. 1, p. 39-53, 2012.

# UMA INVENÇÃO DE ÍNDIO: PERFORMANCE FOTOGRÁFICA INDÍGENA SOB VISÃO ANTROPOFÁGICA

**FRANCILENE BRITO DA SILVA**

Universidade Federal do Piauí – artlenha@yahoo.com.br

**POLLYANNA JERICÓ PINTO COELHO**

Universidade Federal do Piauí – polly\_coelho@yahoo.com.br

Só a antropofagia nos une. Socialmente. Filosoficamente. Única lei do mundo. Expressão mascarada de todos os individualismos, de todos os coletivismos. de todas as religiões. De todos os tratados de paz. Tupi or not tupi, that is the question.

OSWALD DE ANDRADE – **Manifesto Antropofágico**

As palavras do poeta Oswald de Andrade, tomada sob matiz metafórico, nos fazem perceber quão importante é a essência do que a palavra antropofagia detém, para a melhor compreensão da matriz cultural brasileira. Assim, o termo pode referir-se a uma forma de empoderamento amalgamador de matiz cognitivo-identitário. A vivência da performance fotográfica étnica indígena foi elemento desencadeador das discussões propostas neste trabalho.

Tal performance, fotográfica étnica indígena foi realizada em março de 2013, por vinte estudantes do curso de Artes Visuais, da Universidade Federal do Piauí – UFPI, que participam do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Foi proposta por uma das pibidianas que havia feito um jogo, denominado “Cobé,<sup>1</sup> o jogo da tribo”, que continha cartas nas quais, uma das faces deveria conter imagens de índios, e na outra face havia perguntas acerca da cultura indígenas e etnias brasileiras. Então a proponente do jogo solicitou aos colegas a performance para que o resultado fotográfico fosse utilizado na face externa das cartas. Estas duas formas de

trabalho foram decorrentes de processo de estudos reflexivos referentes à Lei 11645/08, nas aulas de Artes Visuais. Este foi um dos temas escolhidos pelos pibidianos logo no início dos trabalhos do semestre letivo de 2012.2. O processo da vivência da performance foi composto por quatro momentos. O primeiro, o da escolha do tema, da proposição e do planejamento. O segundo, o da vivência e registro. O terceiro, o da reflexão sobre o vivido. E, por fim, o quarto e último momento, o da problematização.

Para atingir o momento da problematização partimos do conceito de performance enquanto ação de corpocoletivo antropofágico, híbrida que envolve tempo-espaco, criação planejada, interativa, cujo registro pode ser fotográfico ou videográfico. A palavra que apresentamos como corpocoletivo é por nós significada como uma composição estética de corpos que não se anulam e, que funcionam como sujeito coletivo, provocador de ideias, estranhamentos, interações, problematizações e modelagens do Outro. No caso específico pibidiano, como ocorreu a ação?

<sup>1</sup> Cobé expressão tupi que significa a maneira como se vive.

Os trabalhos aconteceram em dois momentos distintos: primeiro na sala ambiente das reuniões e, no segundo momento nos corredores e pracinha do Departamento de Música e Artes Visuais – DMA. No primeiro momento, consistiu na pintura dos rostos de alguns dos pibidianos, pois a performance foi apenas facial, por aqueles optaram por realizá-la ou pelo registro fotográfico. As primeiras imagens foram registradas naquela sala. No segundo momento, os pibidianos saíram pelos corredores e dirigiram-se à pracinha a fim de concluir a performance em ambiente mais próximo da natureza natural. Ao longo do deslocamento o estranhamento provocado pela pintura facial faz com que muitas pessoas saíssem de seus lugares costumeiros e fossem observá-los e, alguns os interrogaram sobre o propósito de se apresentarem daquela forma.

O estranhamento notório desencadeou em nós alguns questionamentos: o olhar do Outro suscita antropofagizações de que natureza? Quais repercussões podem ser apontadas da interação do corpopoletivo com a relação espaço-temporais, no âmbito da educação ético-afirmativa? Que ideia de índio foi ali (des)(re)construída? Que contradições, reduções e endereçamentos ocorrem nas reflexões orais sobre os registros fotográficos?

A máquina fotográfica, como um olho antropofágico, possibilitou uma imagem de índio composta em cada peça perceptualizada pelos componentes do corpopoletivo antropofágico. Esta imagem processualizada assume diferentes feitios, nos diferentes momentos dos registros e, nos espaços internos e externos – generalizou, reduziu, contradisse, ampatizou, excluiu, (des)valorizou, dignificou, centralizou/franjou, inverteu, motivou e encorajou. Tal afirmação se embasa nas falas dos pibidianos expressas na reflexão sobre a performance.

Que imagem de índio é composta na trama antropofágica da performance fotográfica facial indígena? Quem vemos ao olharmos para as imagens contidas na performance? Pibidianos? Índios?

Não vemos as diferentes etnias indígenas brasileiras que aquela equipe estudou, assistiu filmes, criou histórias, desenhou, planejou e criou jogos a fim de melhor abordar e fixar os conteúdos estudados. Vemos o índio construído pelos pibidianos, híbrido, generalizado ou reduzido.

## QUANDO OS PIBIDIANOS ESTIVERAM ÍNDIOS

A opção por assumir a denominação índios não foi aleatória, pois, poderíamos escolher nativos, mamelucos, comunidade indígena e outros, esta denominação arrasta característica embreante que remete à chegada dos portugueses às terras que julgavam ser as Índias. O fato que até poderia ser um infortúnio, transformou-se em ocorrido serendípico, isto é, uma descoberta afortunada, aparentemente, ao acaso. Assim foi trazer a palavra antropofagia articulada à palavra índio para a trama da reflexão em curso, uma descoberta rica em evocações e promotora de jogos que tornam mais dinâmicas as falas dos sujeitos. A adoção da ideia antropofágica de Oswald de Andrade como elemento aglutinador, embora não tão



pacífico, das coléricas fricções culturais marcadas por violentos movimentos libertários havidas entre diferentes povos, adquire reverberações nuançadas em muitos momentos desta discussão.

## IDEIAS ANTROPOFÁNICAS DISCURSIVAS

Após o processo da performance entramos no terceiro momento que foi o da reflexão sobre esta vivência. A reflexão ocorreu na sala de reuniões, com os presentes sentados em círculo, foram lançadas perguntas, que eram respondidas que registradas em gravação digital. A primeira pergunta foi: Como você se sentiu com a pintura indígena primeiro em sala de aula depois, qual foi o sentimento que você teve fora de sala? Na segunda pergunta o pibidiano deveria responder em uma palavra como ele traduziria a vivência? E, a terceira e última, tratou de que problematização emergiu da vivência? A partir destas questões ressaltamos alguns excertos em quadro anexo.

Para antropofagizar o quadro da página anterior, apresentamos a seguinte narrativa.

### **“O país de Todos” em um dia atípico na vida de Rita de Cássia, uma Krenyê**

Meu nome é Rita de Cássia, sou uma Krenyê, dos Kraôs-Canela e tenho como ancestrais os Timbiras no Maranhão, mas moro no Jalapão, Tocantins. No ano de 2013 vim para Teresina – PI, para estudar graduação em História. Quando aqui cheguei era um dia chuvoso, no entanto eu havia me preparado para sentir bastante calor, qual o meu espanto, pois por este fato. Porém, não maior do que a afirmação de uma estudante em sala de aula ao falar sobre os índios brasileiros: “É no meio do mato que os índios estão, é diferente do nosso meio, que a gente está aqui na cidade, e a gente pintar o rosto e sair com a cara pintada é outra coisa. É outra sensação”. Fiquei bem espantada com aquela afirmação. Eles não sabiam que eu era uma índia e, deixei que eles ficassem sem saber para poder escutar mais sobre o que pensavam sobre o índio no Brasil. Muito do que foi dito veio através da mídia, como foi o que disse Majuí sobre como ela percebe a aparição dos índios que são apresentados na TV, “Quando a gente vê na TV a gente acha estranho. Eu não vou mentir não”. Parte do que Majuí falou diz respeito à pintura corporal. Kaique bem exemplifica o que disse Majuí, “a pintura corporal indígena quando a gente vê na televisão não me chama tanto a atenção, mas vendo pessoalmente, foi diferente porque era a mesma coisa nova, já é outro significado”. Poucos são aqueles que atentam para as questões maiores dos indígenas brasileiros como posso ver na preocupação de Tabajara, “pelo pouco que a gente vê, na mídia a dificuldades pela qual eles passam, a tomada das terras deles”. Pesei comigo mesma: “eu venho de uma cultura de brincadeiras de imaginação, desde sempre assim. Eu me lembro que brinquei muito usando a imaginação. E aí, depois que eu cresci, na adolescência, eu joguei muito RGPG, jogos de representação, sempre que eu leio um livro, que eu vejo um quadrinho, que eu vejo um filme, que eu “viajo” em alguma coisa, geralmente, eu viajo nesta forma bem imaginativa”. Mas nenhum deles mencionou a possibilidade dessa índia que sou.

Ao sair da sala de aula, fui para a praça de alimentação do CCHL e, lá encontrei um grupo de professores que conversavam sobre uma atividade que realizaram com seus alunos no dia 19 de abril. Fiquei pensando, será que foi pura sincronicidade ou eles sabem que sou índia? Um deles contou ao outro: hoje propus uma prática com os meus alunos, solicitei que fizessem uma pintura facial indígena. Depois saímos da sala com eles, para uma apresentação no pátio da escola, todos com os rostos pintados, inclusive eu. Dançamos a música “brincar de índio” da Xuxa. Ao que foi interpelado pelo seu colega: e como você se sentiu com o rosto pintado? O outro respondeu: na sala eu me senti à

vontade para fazer as pinturas. A gente até levou na brincadeira. Eu gostei das pinturas experiência. Agora, quando a gente saiu... Eu fiquei com certo **receio**. Eu tava... até baixando a cara. Eu não queria que as pessoas me vissem assim. Por quê? Porque a gente não tá acostumado, certo? Tudo aquilo deixou-me incomodada, e, indaguei-lhes: Por que o brasileiro não se reconhece como índio?

Antropofágicos Olhares: escuta híbrida ou do cruzamento reflexivo dos processos imagético e verbal

A metáfora da antropofagia que permeia todo o trabalho surge neste momento como elemento que tomamos do exterior ou do Outro a fim de submetê-lo ao nosso olhar múltiplo (social, cultural, político etc.) que nele pode promover, desta maneira, transformações de intensidades diversas. Neste enfoque, as transformações havidas não implicariam em eliminações ou binarismos antitéticos.

A vivência experienciada na performance fotográfica pelos pibidianos só poderia ser melhor compreendida se analisada associada à reflexão posterior. Assim, estes dois momentos foram concebidos como um todo, no qual o segundo seria a continuidade do primeiro.

A reflexão sobre os processos imagético e verbal sob forma de tessitura plural parte de uma miríade de antropofagias afetas não somente ao tema do índio, que reboca desdobramentos, tais como: diferença, outro, olhar, lugar e tempo, todos sob o signo da hibridez. A narrativa acima, como uma análise rápida e superficial sobre o que dispúnhamos percebermos como características marcantes, a provisoriedade, o reducionismo, a carência de negociação e a fluidez dos desdobramentos fronteiriços.

Dentre os elementos da fronteira afetas à performance e à narrativa sinalizamos para as identidades. Para Woodward (2005) a identidade é relacional, marcada pela diferença e sustentada pela exclusão. Por outro lado, o Outro quando não arestado pode constar como o diferente, passível de ser capaz de produzir aproximações e identizações. A autora apresenta importante afirmação sobre a relação corpo e identidade, segundo ela “o corpo é um dos locais envolvidos no estabelecimento das fronteiras que definem quem somos, servindo de fundamento para a identidade”. Silva (2000) é categórico ao afirmar que identidade e diferença são criações socioculturais e mantém laços estreitos com as relações de poder. Este autor faz uma aproximação muito oportuna ao tratar da relação entre identidade e diferença como performatividade butleriana, cujo conceito

[...] desloca a ênfase na identidade como descrição, como aquilo que é, de certa forma, mantida pelo conceito de representação – para a ideias de “tornar-se”, para uma concepção de identidade como movimento e transformação. (SILVA, 2000, p.92)

Esta ideia ganha especial sentido na atualidade, no reino dos processos identitários complexos, híbridos, fragmentários e mutantes (HALL, 2000).

Diante do fato citado, que nos solicita outro olhar: não monocular e não dicotômico, que não elimine os componentes do híbrido que performam, no caso, o índio daqueles pibidianos, portanto, algumas vezes fizemos uso do termo transdiferença, termo breinig/löschiano defendido por Olinto (2010) que sinaliza para a ideia da unidade-na-diferença. Este último termo, calcado na hibridez e na ética do conexionismo complexo, melhor representa a ideia que nomeamos como corpocoletivo, na performance fotográfica em processo de análise, que tem como paisagem-crivo a Educação Estética.

A Educação Estética que adotamos coaduna-se com o conceito apresentado por Ormezzano (2007, p. 16), processo em que cada sujeito sente, experimenta e vibra emocionalmente, de modo

que seu potencial humano se expressa tanto na distinção da singularidade irrepitível como na forte percepção da união dinâmica com seus semelhantes, necessitando e sendo capaz de comunicar seus ideais e a complexidade da sua interioridade, que cobra vida nas ações e obras.

No conceito de Ormezzano temos alguns pontos que consideramos cruciais, como o corpo que experiencia, sente e pensa, válidos para todas as áreas do conhecimento, das quais colocamos em relevo as Artes Visuais, haja vista serem estas o tecido vivo desta investigação. A este corpo deve ser acrescida a dimensão coletiva, a fim de melhor adaptá-lo às condições interativas típicas da realidade dita contemporânea. Além da afirmação anterior, ainda podemos citar como função da dimensão coletiva, considerando o caráter instrumental do comportamento humano presente nas teorias de Vigotski (1998), a unidade entre mente e corpo. Nesta óptica, a aprendizagem ou a internalização, termo usado pelo autor, tem essência social. Este olhar socializado da aprendizagem se coaduna com a concepção de ensino e de aprendizagem de Freire (2005, p.79), que diz “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Consoante aos olhares vigotskianos e freireanos o Outro é par alteritário mediador, não possuindo característica arestada, de onde ressaltam as diferenças, a qual pode gerar distanciamentos, silenciamentos, preconceitos e/ou discriminações presentes em outras perspectivas, teorias e olhares.

Os olhares lançados sobre o tema em questão – a performance sobre o índio – são múltiplos, pois, temos o olhar desejante, o olhar sobre o tema pelos pibidianos, que não deixa de ser, como já havíamos afirmado anteriormente, antropofágico, o desejo de internalização e/ou apropriação de conhecimentos sobre este assunto conectado com outras áreas de interesse comum ao grupo.

A performance contou com alguns pontos de facilitação e acesso empático para com o tema do índio, a pintura certamente mereceu relevo em face ao curso de Artes Visuais, os materiais, tintas, pincéis, lápis tudo foi facilitado. Este ponto aliado ao hábito de maquiagem, que é também pintura facial, sendo que esta é percebida sob o olhar normalizado, como algo natural.

O olhar do pibidiano que escolhe antropofagicamente as pinturas em suas pesquisas busca para si a pintura que melhor atende aos seus anseios e se aproxima do olhar que a imagem de índio que cada um formulou. Nessa antropofagização imagética ocorrem realinhamentos, adaptações ao gosto e formato do rosto. As trocas de olhares entre os elementos do corpocoletivo foram, na maioria do tempo da criação da pintura, de sintonia, no sentido de atingir a finalidade – a realização da performance. Esta proposta artística produziu estranhamentos multifacetados que podem ser analisados tanto sob o olhar pedagógico-educacional quanto artístico, filosófico, político, antropológico etc.

As motivações de produzir pinturas naquele grupo pibidiano divergem da pintura corporal indígena. Os olhares sobre as pinturas nos dois grupos seguem direções opostas, enquanto no primeiro a pintura é concebida com característica de velar, mascarar, a pintura indígena tem a função de revelar.

A pintura corporal é a vestimenta do índio em algumas ocasiões especiais, já os que se dizem civilizados vestem-se na maioria do tempo. Derrida (2002) discute o duo homem/animal, considerando a hibridez, as aberturas, e questiona a gênese conceitual de homem através de uma espécie de zooantropobiografia. O autor discute o conceito a partir de quem assume a palavra e se autônoma homem, vestido, e daquele que é por ele denominado animal, nu, caracterizado pelo mutismo. Derrida propõe a construção de novo olhar sobre a animalidade inscrita no par identidade/alterida-

de, a partir do olhar do animal, zoofagicopoética, biograficamente assumida pelo autor. A linguagem assume função relevante para a conceituação do humano e do animal, bem como, para o enfoque político contra o logocentrismo humano. Trata-se de uma desconstrução do humano, tendo como horizonte a abertura para o Outro e a liberdade. Na narrativa acima, o índio construído e assumido pela palavra em poder encontra-se muito próximo do mutismo e da nudez animal.

O olhar que deambula pelos corredores e pracinha na escolha eco-anthropofágica do melhor ângulo e do melhor contraste para as formas do primeiro plano, desencadeia percepções cinestésicas que afetam, indiciam nos integrantes do corpocoletivo, que neste momento processual é objeto dos mais diferentes olhares outros: indagante, admirado, amedrontado, crítico, reprovativo. Esta intensa interatividade na troca de olhares, no decorrer do percurso até a pracinha causou vergonha, diferença, desafio, brincadeira e outros. Sobre estes olhares trazemos o olhar em Burke (2004, p. 156), “o olhar frequentemente expressa atitudes sobre as quais o espectador pode não estar consciente, sejam elas de medo, ódio, ou desejos projetados no outro”. Em função da processualidade inerente à proposta, o atrelamento à relação espaço-temporal há que ser pontuado. Skliar (2003, p. 97), defende a seguinte ideia sobre espacialidade, “não há nada das espacialidades – e nas espacialidades – que possa ser explicado senão através do humano”. Os componentes do corpocoletivo percebem-na subjetivamente, para os mais tímidos, o percurso pareceu muito longo e muito tempo decorreu.

Um dos mais antropofágicos olhares é o que concerne aos fotógrafos na captura imagética dos seus pares contra o plano de fundo. Ele se potencializa na duplicação mediatizada pela câmera, isto é, o olhar tecnologizado potencializado. Como a performance era facial, as tomadas fotográficas solicitam ao fotógrafo pibidiano aproximações consideráveis. Esta aproximação com instrumento não discreto que é a máquina fotográfica, causou desconforto em alguns dos componentes do corpocoletivo. Entretanto, outros componentes apresentaram maior abertura expositiva para o Outro.

## O OLHAR REFLEXIVO: O DENTRO E O FORA DE NÓS MESMOS

Os múltiplos olhares que emergem deste recorte de vivência experiencial sobre performance fotográfica facial étnico indígena brasileira, eclodem de reflexões posteriores à execução da proposição artística que teve como finalidade promover a articulação entre a prática e a teoria vista e discutida em reuniões anteriores.

Quando o corpocoletivo se encontra em espaço interno ou espaço de afirmação, de semelhança, de equipolência, onde os sentimentos foram expressos como confortáveis, a ponto de o já visto, quando submetido ao estranhamento, parecer algo novo. Quando nos espaços outros ou espaços de não empatia, de não afirmação e assimetrias, o sentimento expresso, pela maioria dos componentes, foi o de “receio”, traduzido como vergonha por um dos pibidianos. Um número menor de componentes revelou ter apreciado este espaço pelo motivo de ter despertado curiosidade, admiração e de provocação. Os sentimentos influenciaram a relação espaço-temporal, ao percebê-la como mais ou menos alongada. Quanto mais forte a não afirmação maior possibilidade do desconforto e da percepção de alongamento daquela relação.

Sobre a ideia de índio ali (des)(re)construída, se trouxermos novamente a influência desse espaço-tempo ou dos espaços não afirmativos, talvez possamos retomar aquele imaginário coletivo ao qual a mídia, através da TV, por exemplo, nos traz ao longo de décadas favorecendo a uma pedagogia do olhar estereotipado, reducionista, anestesiado e fechado sobre a imagem de índio. Esse

olhar que se impregnou em nós é tão difícil de ser reconstruído como invenção afirmativa, que tenha como alvo a unidade-na-diferença.

Outro aspecto a ser destacado versa sobre a produção da releitura, que implica em antropofagização imagético-criativa. Como ponto alto deste enfoque, apontamos a encarnação do personagem, na qual o processo identitário é concebido em consonância com o tornar-se, que assume movimento e transformação ao longo do processo, ora afirmando, ora negando a identidade assumida ou não nos diferentes espaços e momentos.

Ao longo do estudo percebemos nos enunciados dos pibidianos elementos que contribuíram para a construção imagem-conceito de índio – contradições, reduções, eclipse e identização. A primeira pode ser exemplificada pelas transformações de sentimentos e de atitudes, pelo fato de o pibidiano estar com o rosto pintado em determinado lugar, só ou acompanhado. Ainda sobre a pintura facial há uma segunda contradição que envolve o tipo, o significado e a normalização desta. Alguns relatos referem que “sair com a cara pintada na cidade é outra coisa” e “você não vê as pessoas pintadas na universidade”. Enquanto sabemos que maquiagem e tatuagens são comuns não só na universidade, mas nas culturas de todos os tempos e lugares.

No que refere às reduções de ordem de lugar, apresentamos o enunciado que a evidencia, “é no meio do mato que os índios estão”, eliminado deste modo possibilidades de haver histórias semelhantes à de Rita de Cássia, que embora seja uma ficção nossa, pode ser passível de existir em muitos tempos e lugares.

Da ordem da eclipse da identidade civilizada dos índios, consideramos a problematização que emergiu da vivência, “porque nós cidadãos civilizados não aprendemos a compreender essas etnias?” Deprendemos que existe uma cisão que impede a ampliação da compreensão de civilidade, etnicidade.

Paralelo ao que foi discutido, ensetamos para identização presente nos enunciado “força do grupo” ou nas interrogações seguintes: “o que está faltando para nos percebermos como grupo?”, “Por que o brasileiro não se reconhece como índio?”, “Por que não aproveitar melhor as nossas heranças?” O corpopoletivo surge com toda força, em especial, nas problematizações, enlaçado nas peritências. Nesta última questão podemos reconhecer o desejo e potência de tornar-se antropofágico, na esperança de atingir a unidade-na-diferença. Esta abre possibilidades de uma ética para além das assimetrias e distanciamentos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento e vivência da performance fotográfica como arte e como mediação nos lembra o artista Joseph Beuys que concebeu a performance como ação e o pensar, como sinônimo de esculpir. E a isso, denominou escultura social, ou seja, podemos nos esculpir uns aos outros pela palavra e pela ação. Nesta linha, o sujeito criador, através de sua obra/objeto processual, projeto de futuro, que enseja reinventar-se, reinventar outras histórias outros mundos, outros modos de ser e de estar neste mundo. Nesta vivência o pibidiano implicado no processo vê-se intrincado na teia histórico-social que o tece e o transforma, mas também percebe-se sujeito nesse processo, encarando-se como ser transformador de si, do outro e do mundo. É um modo de ver-se situado nos conteúdos que tem a partilhar com os outros, de forma mais significativa, sensível e consciente.

A performance fotográfica do indígena no Brasil poderia ser concebida como uma forma de inscrever na pele carta de intenções éticas entre todos os brasileiros pelo consciente estabelecimen-

to de laços de pertença e de valorização em prol de novos modos de percepção e de atitude no seio sociocultural. Poderia ter sido ainda uma pequena mostra de intenções de resistência, da crença em um mundo melhor, da reescrita de uma nova história do Brasil, atualizada, contextualizada, antropofagizada, na qual os descendentes das etnias nativas ou não, percebiam-se irmãos, pelo desenvolvimento de novas sociabilidades econômicas, culturais e educacionais, estéticas e éticas de âmbito planetário.

Provocar a emergência de um índio potente que herdamos, mas não o percebemos como o “biscoito fino” passível de ser por nós antropofagizado. Assim, indagamos: O que está faltando para nos esculpirmos enquanto unidade-na-diferença?

## REFERÊNCIAS

DERRIDA, Jacques **O animal que logo sou** (A seguir) ; tradução Fábio Landa. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

FREIRE, Paulo **Pedagogia do oprimido**. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HALL, Stuart Quem precisa da identidade? In In SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) Stuart Hall, Kathryn Woodward **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLINTO, Heidrun Krieger Construção identitária na ótica da transdiferença IN LOPES, Luiz Paulo da Moita ; BASTOS, Líliliana Cabral (Orgs.) **Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

ORMEZZANO, Graciela (Org.) Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 1 , n . 1 , (nov. 1981). Brasília: O Instituto, 1981 – .

SILVA, Tomaz Tadeu da A produção social da identidade e da diferença. In In SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) Stuart Hall, Kathryn Woodward **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** ; tradução Giani Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores** ; tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WOODWARD, Kathryn Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual In SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) Stuart Hall, Kathryn Woodward **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ANEXO

Paraty	<p>releitura até diferente.”</p> <p>“dentro da sala de aula, eu não pintei somente só o meu rosto. Durante todo o processo eu levei em consideração muitas coisas, realmente de ser índio, de estar pintando, maquiando, e estar se tornando um índio, representando um índio. Para mim, depois que eu me pintei aqui dentro da sala eu encarno o personagem. Mesmo que ainda seja eu, eu entro numa representação.”</p>	<p>gente está aqui na cidade, e a gente pintar o rosto e sair com a cara pintada é outra coisa, é outra sensação.”</p> <p>“Eu vi que o pessoal viu a gente, eu ainda gritei, “tirei onda com a galera”, por conta de encarnar o personagem, de ser índio, achei muito forte, muito interessante.”</p>	Empatia	<p>Por que o brasileiro não se reconhece como índio, por que eu me reconheço negro e índio?</p>
Tabajara	-	-	Empatia e interação com o jeito índio de ser.	<p>Por que não aceitamos o que é nosso? Tudo deles nós herdamos, mas nós insistimos em que querem o que é do vizinho, na Europa, nos estados unidos enfim, de outros países e não atentamos para a nossa cultura, nossa identidade indígena brasileira. Por que não aproveitar melhor as nossas heranças?</p>
Uaná	-	<p>“E eu gostei muito quando a gente saiu, e foi fotografar lá fora, das pessoas olhando realmente. Eu tenho certeza que os que estavam pintados ficaram um pouco tímidos, por ser uma coisa meio atípica, Você não vê as pessoas pintadas na universidade, mas eu achei interessante o olhar de admiração, as pessoas quando viram mais admiraram, para mim foi mais de curiosidade.”</p>	Brincadeira séria, pois não somos índios de nascença ou fotógrafos profissionais.	<p>Por que nós brasileiros não procuramos os índios para resolver os nossos problemas que temos como o tema da sustentabilidade?</p>

Paraty	<p>releitura até diferente.”</p> <p>“dentro da sala de aula, eu não pintei somente só o meu rosto. Durante todo o processo eu levei em consideração muitas coisas, realmente de ser índio, de estar pintando, maquiando, e estar se tornando um índio, representando um índio. Para mim, depois que eu me pintei aqui dentro da sala eu encarno o personagem. Mesmo que ainda seja eu, eu entro numa representação.”</p>	<p>gente está aqui na cidade, e a gente pintar o rosto e sair com a cara pintada é outra coisa, é outra sensação.”</p> <p>“Eu vi que o pessoal viu a gente, eu ainda gritei, “tirei onda com a galera”, por conta de encarnar o personagem, de ser índio, achei muito forte, muito interessante.”</p>	<p>Empatia</p>	<p>Por que o brasileiro não se reconhece como índio, por que eu me reconheço negro e índio?</p>	
Tabajara	-	-	<p>Empatia e interação com o jeito índio de ser.</p>	<p>Por que não aceitamos o que é nosso? Tudo deles nós herdamos, mas nós insistimos em que queremos o que é do vizinho, na Europa, nos estados unidos enfim, de outros países e não atentamos para a nossa cultura, nossa identidade indígena brasileira. Por que não aproveitar melhor as nossas heranças?</p>	
Uaná	-	<p>“E eu gostei muito quando a gente saiu, e foi fotografar lá fora, das pessoas olhando realmente. Eu tenho certeza que os que estavam pintados ficaram um pouco tímidos, por ser uma coisa meio atípica, Você não vê as pessoas pintadas na universidade, mas eu achei interessante o olhar de admiração, as pessoas quando viram mais admiraram, para mim foi mais de curiosidade.</p>	<p>Brincadeira séria, pois não somos índios de nascença ou fotógrafos profissionais.</p>	<p>Por que nós brasileiros não procuramos os índios para resolver os nossos problemas que temos como o tema da sustentabilidade?</p>	